

Schmidt, Kai

## **Geteilte Einstellung und kooperatives Handeln - Befragung der Akteure des Verbundprojekts TransKiGs**

*Ludwigsfelde : Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) 2009, 57 S.*



Quellenangabe/ Reference:

Schmidt, Kai: Geteilte Einstellung und kooperatives Handeln - Befragung der Akteure des Verbundprojekts TransKiGs. Ludwigsfelde : Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) 2009, 57 S. - URN: urn:nbn:de:0111-opus-27942 - DOI: 10.25656/01:2794

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-27942>

<https://doi.org/10.25656/01:2794>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

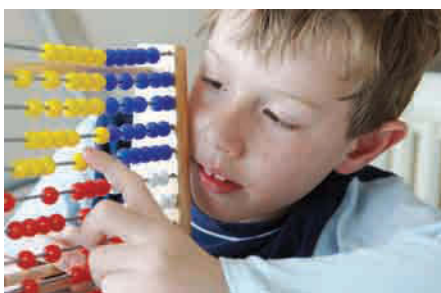
**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## Evaluationsberichte

### Geteilte Einstellung und kooperatives Handeln - Befragung der Akteure des Verbundprojekts TransKiGs



Koordiniert durch

**Herausgeber:**

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg,  
14974 Ludwigsfelde-Struveshof  
Tel.: 03378 209-178, Fax: 03378 209-304  
Internet: [www.lisum.berlin-brandenburg.de](http://www.lisum.berlin-brandenburg.de)  
Koordinierungsstelle TransKiGs

**Autor:**

Kai Schmidt

**Layout:**

Nadine Boyde, Christa Penserot, Eileen Venzke

**Design Außeneinband:**

Fleck · Zimmermann | [www.fz-design.de](http://www.fz-design.de)

**Fotos Außeneinband:**

[www.irisblende.de](http://www.irisblende.de)

© Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg  
(LISUM); 2009

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte einschließlich Übersetzung, Nachdruck und Vervielfältigung des Werkes vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des LISUM in irgendeiner Form (Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden. Eine Vervielfältigung für schulische Zwecke ist erwünscht. Das LISUM ist eine gemeinsame Einrichtung der Länder Berlin und Brandenburg im Geschäftsbereich des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBJS).

Geteilte Einstellung und kooperatives Handeln -  
Befragung der Akteure des Verbundprojekts TransKiGs



## **INHALTSVERZEICHNIS:**

<b>VORWORT .....</b>	<b>6</b>
<b>1 ZIELE UND VORGEHEN VON TRANSKIGS .....</b>	<b>8</b>
1.1 ZIELE .....	8
1.2 FUNKTION DER VERBUNDEBENE.....	8
1.3 EVALUATION AUF VERBUNDEBENE.....	9
<b>2 HINTERGRUND UND FRAGESTELLUNG .....</b>	<b>11</b>
2.1 DESIGN DER UNTERSUCHUNG .....	11
2.2 DAS BEFRAGUNGSTRUMENT .....	12
2.3 ZUSAMMENSETZUNG DER STICHPROBE.....	14
<b>3 ECKPUNKTE EINER GEMEINSAMEN BILDUNGS- UND ERZIEHUNGSPHILOSOPHIE .....</b>	<b>17</b>
3.1 FORM UND FUNKTION EINER GEMEINSAMEN BILDUNGSPHILOSOPHIE.....	17
3.2 GRUNDLAGEN EINER GEMEINSAMEN BILDUNGSPHILOSOPHIE ....	17
3.3 INHALTE UND THEMEN EINER GEMEINSAMEN BILDUNGSPHILOSOPHIE .....	19
3.4 LEITVORSTELLUNGEN EINES GEMEINSAMEN BILDUNGSVERSTÄNDNISSES .....	24
<b>4 KOOPERATION .....</b>	<b>31</b>
4.1 MAßNAHMEN DER KOOPERATION IM ZEITVERLAUF .....	31
4.2 THEMEN KOOPERATIVER FORTBILDUNGEN .....	38
4.3 BEDINGUNGEN GELINGENDER KOOPERATION .....	39
4.4 EFFEKTE DER KOOPERATION.....	41
<b>5 ZUSAMMENFASSUNG .....</b>	<b>44</b>
<b>LITERATUR .....</b>	<b>47</b>
<b>ANHANG .....</b>	<b>49</b>

## **VORWORT**

Im Juni 2009 haben sich die Jugendministerkonferenz (JMFK) und die Kultusministerkonferenz (KMK) in ihren Sitzungen für gemeinsame Grundsätze für den Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule ausgesprochen und diese in dem gemeinsamen Beschluss „Den Übergang von der Tageseinrichtung für Kinder in die Grundschule sinnvoll und wirksam gestalten – Das Zusammenwirken von Elementarbereich und Primarstufe optimieren“ (JMFK/KMK 2009) niedergelegt. Dieser gemeinsame Beschluss von JMFK und KMK betont die Bedeutung, die ein positiv gestalteter Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule für ein gelingendes Aufwachsen von Kindern hat. Die Frage, wie dieser Übergang positiv gestaltet werden kann, steht im Zentrum des TransKiGs-Projekts.

Ziel des TransKiGs-Projekts ist es, die Bildungs- und Erziehungsqualität sowohl in Kindertageseinrichtungen als auch in Grundschulen zu stärken und gleichzeitig den Übergang zwischen diesen beiden Bildungseinrichtungen zu verbessern. Bei unserem Konzeptansatz sind wir davon ausgegangen, dass ein problemloser Übergang eine Stärkung von Kindertagesstätte und Grundschule, zumindest in einigen Bereichen, erfordert. Bei allem Bemühen wird es aber auch nicht gelingen, alle Diskontinuitäten zu vermeiden.

Im Rahmen dieser gemeinsamen Zielstellung arbeiteten die Länder Berlin, Brandenburg, Bremen, Thüringen und Nordrhein-Westfalen an länderspezifischen inhaltlichen Schwerpunktsetzungen unter dem Dach des Verbundprojekts. Brandenburg als federführendes Land für TransKiGs hat neben dem Landesprojekt die Aufgabe der Koordination der Ländervorhaben sowie der Außendarstellung des Gesamtvorhabens übernommen.

Die dazu am Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg eingerichtete Koordinierungsstelle hat die Aufgabe, das Gesamtvorhaben nach innen sowie nach außen zu repräsentieren. Dabei geht es um die Vernetzung der Ländervorhaben, die Öffentlichkeitsarbeit und die Koordinierung des Gesamtvorhabens.

Im Rahmen der Aufgabe, die Entwicklungsprozesse und Ergebnisse des Projekts zusammenfassend auszuwerten, führte die Koordinierungsstelle im Februar 2009 eine schriftliche Befragung aller Projektbeteiligten zu den zentralen Entwicklungsbereichen „Elemente einer gemeinsamen Bildungsphilosophie“ und „Kooperationsformen von Kindertagesstätten und Grundschulen“ durch. Der vorliegende Bericht stellt die Ergebnisse dieser Befragung dar.

Dr. Jan Hofmann

Länderkoordinator für TransKiGs in der Steuerungsgruppe „Gemeinsame Projekte der Kultusministerkonferenz“ und Direktor des Landesinstituts für Schule und Medien Berlin-Brandenburg





# **1 ZIELE UND VORGEHEN VON TRANSKiGS**

## **1.1 ZIELE**

Das gemeinsame Ziel des TransKiGs-Verbundprojekts bestand in einer institutionsübergreifenden Entwicklung von Konzepten, Strategien und Instrumenten zur Stärkung der Bildungs- und Erziehungsqualität in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen und zugleich in einer Optimierung des Übergangs von der Kita in die Grundschule.

Unter dem Dach des Verbundprojekts TransKiGs arbeiteten die Länder Berlin, Brandenburg, Bremen, Thüringen und Nordrhein-Westfalen an länderspezifischen inhaltlichen Schwerpunktsetzungen. Wie bei Verbundprojekten üblich verband die einzelnen Vorhaben der Länder zwar ein gemeinsamer Rahmen und ein gemeinsames Ziel, aber das Vorgehen und die konkreten Zielstellungen in den Ländern waren unterschiedlich.

In Berlin, Bremen und Thüringen entwickelten Pädagoginnen und Pädagogen aus Kindertagesstätten und Grundschulen gemeinsam Materialien, Instrumente und Konzepte und erprobten diese in der Praxis. Die Entwicklungsprozesse wurden von Projektmitarbeiterinnen und –mitarbeitern fachlich begleitet und moderiert. In diesen Projektkontexten entstand Wissen darüber, wie eine systematische, gemeinsame Entwicklung beider Institutionen auf konkreter Einrichtungsebene erfolgreich zu gestalten und zu unterstützen ist.

Der Fokus von TransKiGs Nordrhein-Westfalen lag auf der Zusammenarbeit des Elementar- und Primarbereichs bei der gemeinsamen Aufgabe der verpflichtenden Sprachstandsfeststellung. Im Rahmen einer Evaluationsstudie wurden zwei Fragen untersucht: 1) Inwiefern ergeben sich über die Einführung eines verbindlichen Sprachstandsfeststellungsverfahrens Veränderungen in Bezug auf die Kooperation der pädagogischen Fachkräfte in Kita und Grundschule? 2) Welche Bedingungen unterstützen die Kooperation der pädagogischen Fachkräfte in Kita und Grundschule?

In Brandenburg lag der Fokus auf einer abgestimmten Verzahnung der fachlichen Steuerung in beiden Bildungsbereichen. Dazu wurde ein Orientierungsrahmen für die Bildung in Kita und Schule erarbeitet, der eine gemeinsame Bildungsphilosophie verkörpert. Zugleich wurde an der Verzahnung der Ebenen „Konzeptualisierung“, „normativer Rahmen“ und „Qualitätsmessung im Elementarbereich“ gearbeitet.

## **1.2 FUNKTION DER VERBUNDEBENE**

Brandenburg als federführendes Land für TransKiGs hatte über sein eigenes Landesprojekt hinaus die Aufgaben der Koordination der Ländervorhaben sowie der Außendarstellung des Gesamtvorhabens übernommen. Die dafür am Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg eingerichtete überregionale Koordinierungsstelle des TransKiGs-Verbundprojekts hatte folgende Aufgaben:

- Planung und Durchführung des überregionalen Erfahrungsaustausches,
- Planung, Durchführung und Dokumentation von länderübergreifenden Fachtagungen,
- Öffentlichkeitsarbeit und das zentrale Internetangebot,

- Projektsteuerung und Ergebnissicherung (Berichterstattung).

Einen besonderen Stellenwert im regelmäßigen überregionalen Erfahrungsaustausch hatten folgende Themen:

- Bestimmung von Elementen einer gemeinsamen Bildungsphilosophie für den Elementar- und Primarbereich,
- Umsetzung einer anschlussfähigen Beobachtungs- und Dokumentationspraxis in Kindertagesbetreuung und Grundschule,
- Abwägung von Formen, Inhalten und Grenzen der Abstimmung zwischen Elementar- und Primarbereich sowie
- Sicherung von Transfer und Implementierung der Projektergebnisse.

Diese Themen kristallisierten sich bei aller Unterschiedlichkeit in den Vorgehensweisen als zentrale Themen des Verbundprojekts TransKiGs heraus und führten zu vielfältigen gemeinsamen Aktivitäten und Lernprozessen, bei denen sich die Länder mit ihren spezifischen Profilen und Kompetenzen einbringen konnten (Liebers/Schmidt 2009).

### **1.3 EVALUATION AUF VERBUNDEBENE**

Die ursprünglich vorgelegte Grobplanung des Verbundprojekts sah konzeptionell eine wissenschaftliche Begleitung vor, die die Implementierung abgestimmter Maßnahmen in den Ländern auswerten sollte. Im Zuge der Ausschreibung und Auswahl der wissenschaftlichen Begleitung votierte die Lenkungsgruppe für eine von den Projekten der Länder weitgehend unabhängige flankierende Begleitforschung. Ein Grund für diese Entscheidung lag in der Unterschiedlichkeit der Vorgehensweisen der fünf Ländervorhaben.

Mit dem Vorhaben wurde Prof. Dr. Fried von der Universität Dortmund beauftragt. Die vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBF) geförderte flankierende wissenschaftlichen Begleitung des Verbundprojekts hat zwei Schwerpunkte:

- Entwicklung von Konzepten zur Auswahl und Erfassung zentraler Kompetenzen im Elementar- und Primarbereich sowie Entwicklung und Erprobung entsprechender Instrumente.
- Untersuchung des Zusammenhangs zwischen der Kompetenzentwicklung von Kindern beim Übergang von der Kita zur Grundschule, den Förderkompetenzen der Pädagoginnen und Pädagogen und der pädagogischen Qualität der Einrichtungen.

Die Entscheidung für eine flankierende Begleitforschung aufgreifend, entwickelte die Koordinierungsstelle für die Ergebnissicherung und Berichterstattung ein Konzept, um in ausgewählten Entwicklungsbereichen erzielte Ergebnisse länderübergreifend auszuwerten. In enger Abstimmung mit der Lenkungsgruppe wurden drei Entwicklungsbereiche für die Auswertung bestimmt:

- Weiterentwicklung der Systemsteuerung im Elementar- und Primarbereich im Hinblick auf eine effiziente und nachhaltige Umsetzung des Bildungsauftrags,
- Formen kooperativer Fortbildungen,
- Eckpunkte einer gemeinsamen Bildungsphilosophie und Formen kooperativen Handelns.

Mit der Auswertung des Entwicklungsbereichs „Weiterentwicklung der Systemsteuerung im Elementar- und Primarbereich“ beauftragte die Koordinierungsstelle Dr. Michael Jäger (Jäger 2009). Die Auswertung der im Projekt durchgeführten „kooperativen Fortbildungen“ wurde von Prof. Dr. Joachim Ludwig und Dr. Peter Kossack im Auftrag der Koordinierungsstelle durchgeführt (Kossack 2009).

Die Auswertung des Entwicklungsbereichs „Eckpunkte einer gemeinsamen Bildungsphilosophie und Formen kooperativen Handelns“ wurde von der Koordinierungsstelle auf der Grundlage einer schriftlichen Befragung aller Projektbeteiligten vorgenommen. Die Ergebnisse dieser Befragung sind Gegenstand dieses Berichtes.

## **2 HINTERGRUND UND FRAGESTELLUNG**

### **2.1 DESIGN DER UNTERSUCHUNG**

Im Rahmen des systemischen Innovationsansatzes des TransKiGs-Projekts hatten zwei Themen einen hervorgehobenen Stellenwert: Erstens die Kooperation zwischen Akteuren aus beiden Institutionen und zweitens verbindende konzeptionelle Elemente zwischen Kindertagesstätten und Grundschulen. Diese beiden Themen stehen für einander ergänzende Zugänge zum Verhältnis zwischen Kindertagesstätte und Grundschule. Das Thema Kooperation eröffnet einen Zugang zum Verhältnis beider Institutionen, der auf handelnde Akteure und Strukturen fokussiert. Das Thema „verbindende konzeptionelle Elemente“ rückt dagegen Wissen, Haltungen und Orientierungen in den Blick.

Im Rahmen von TransKiGs wurden Strategien entwickelt, die beide Zugänge aufeinander beziehen, d. h. sowohl eine Veränderung von Wissen und Haltungen als auch von Handlungen der Akteure und Strukturen in Kindertagesstätten und Grundschulen bewirken.

Im Rahmenantrag des Verbundprojekts wurde die Verknüpfung dieser beiden Programmelemente folgendermaßen gefasst:

„Das BLK-Verbundprojekt zielt auf die Entwicklung und Erprobung von Strategien und Instrumenten der Implementierung und Evaluation sowie auf eine perspektivische Weiterentwicklung von Bildungskonzepten und Bildungsplänen in Kita und Grundschule. Dabei soll ein Akzent auch auf der Erweiterung der Kooperation unterschiedlicher Institutionen, insbesondere von Kindergarten, Grundschule und Eltern liegen, wodurch die Veränderungsprozesse in der Praxis vor dem Hintergrund der jeweiligen Landesstrukturen bewirkt werden sollen. Grundlage dafür ist die Entwicklung gemeinsamer Elemente einer Bildungskonzeption von Kita und Grundschule, die Leitideen und Prinzipien, Ziele und Inhalte einer gemeinsamen Bildungs- und Erziehungsphilosophie herausarbeitet. Dabei werden die strukturellen Unterschiede sowie die unterschiedlichen Möglichkeiten und Begrenzungen von Schule und Kindertagesbetreuung berücksichtigt mit dem Ziel, wechselseitige Lernprozesse sowie horizontale und vertikale Erfahrungs- und Kompetenztransfers zu ermöglichen.“ (Rahmenantrag 2005: 2)

Kooperation und Elemente einer gemeinsamen Bildungsphilosophie wurden im Rahmenantrag in mehrfachen Hinsichten zueinander ins Verhältnis gesetzt:

- Eine gemeinsame Bildungsphilosophie wird als Grundlage für die erweiterte Kooperation bestimmt, in der und durch die gemeinsame Ziele, Leitideen und Prinzipien in der Praxis beider Institutionen wirksam werden sollen.
- Die Bestimmung einer gemeinsamen Bildungsphilosophie als „Einheit der Differenz“ wird als Grundlage für wechselseitige Lernprozesse und Kompetenztransfers angesehen. Ort derartiger Prozesse soll eine veränderte Kooperation zwischen Kita und Grundschule sein.
- Die erweiterte Kooperation zwischen Kita und Grundschule soll genutzt werden, um innovative Elemente aus den neuen Bildungsplänen im Elementar- und Primarbereich in der Praxis zu verankern. Insofern soll die erweiterte Kooperation einen Beitrag zur Implementierung der Bildungspläne leisten.

Dieser Projektansatz wurde in den einzelnen Projektkontexten auf Länderebene konkretisiert und an die jeweiligen Rahmenbedingungen angepasst. Die schriftliche Befragung der Projektbeteiligten durch die Koordinierungsstelle hatte das Ziel, die Erfahrungen aus den unterschiedlichen Projektkontexten auf Länderebene zu aggregieren und zu verdichten.

Das Design der Befragung orientierte sich an drei Festlegungen:

#### 1) Multiperspektivisches Befragungsinstrument

Mit der Untersuchung sollten Projektbeteiligte mit unterschiedlicher Funktion und Rolle befragt werden: Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer, Fachwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftler, Referentinnen und Referenten aus der Fortbildung, Fachberaterinnen und Fachberater sowie Personen in steuernder und koordinierender Funktion. Um eine Vergleichbarkeit der unterschiedlichen Einschätzungen von Personen mit unterschiedlichen Rollen und Funktionen zu ermöglichen, sollten alle Befragten mit dem gleichen Instrument befragt werden.

#### 2) Projektbeteiligte als Experten

Das Design der Untersuchung orientierte sich an der Auffassung, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer durch ihre Beteiligung am Projekt eine fachliche Expertise erworben haben, insbesondere die Kompetenz Sachverhalte differenziert und erfahrungsbasiert zu bewerten und in ihrer Praxisrelevanz zu beurteilen. Insofern wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Befragung als Experten angesprochen.

#### 3) Explorativer Ansatz

Mit der Untersuchung sollten Wirkhypothesen konkretisiert und formuliert sowie relevante Variablen identifiziert werden (Bortz/Döring 1995). Grundlage dieses erkundenden Zugangs bildeten die in den Zwischenberichten und Projektdokumenten beschriebenen Prozesse.

## **2.2 DAS BEFRAGUNGsinstrument**

Das Befragungsinstrument wurde in einem mehrstufigen Prozess entwickelt. In einem ersten Schritt wurde eine Dokumentenanalyse relevanter Zwischenberichte und Dokumente aus den Länderprojekten durchgeführt mit dem Ziel, Leitfragen und Themenbereiche zu identifizieren, zu denen relevante Ergebnisse einer Befragung erwartbar sind. Als Ergebnis dieses ersten Arbeitsschritts lag eine Liste von Leitfragen vor, die die Grundlage für die im zweiten Schritt formulierten Items<sup>1</sup> bildete. Der im zweiten Schritt erarbeitete Entwurf des Befragungsinstruments wurde im dritten Schritt durch ausgewählte Projektbeteiligte begutachtet und abschließend einem Pretest unterzogen.

Im Ergebnis haben sich für die beide Themenbereiche „gemeinsame Bildungsphilosophie“ und „Kooperation“ jeweils fünf Leitfragen als besonders geeignet herauskristallisiert. Die Relevanz dieser Leitfragen wird im Folgenden in Bezug auf die Hintergründe des Projekts kurz dargestellt.

---

<sup>1</sup> Anregungen zur Itemkonstruktion gaben die Untersuchung zur Kooperationspraxis zwischen Kindertagesstätten und Grundschulen im Land Brandenburg (Liebers/Kowalski 2007) und in Nordrhein-Westfalen (Akgün 2006) sowie die formative Evaluation der Grund- und Basisstufe in der Schweiz (Vogt u. a. 2008).

Die Erarbeitung der Items zum Thema gemeinsame Bildungsphilosophie orientierte sich an fünf Leitfragen:

- Welche Form und Funktion hat eine gemeinsame Bildungsphilosophie?
- Was sind Bezugspunkte für eine gemeinsame Bildungsphilosophie?
- Worüber soll eine gemeinsame Bildungsphilosophie Orientierung geben?
- Was ist die Leistung einer gemeinsamen Bildungsphilosophie?
- Was sind Leitvorstellungen einer gemeinsamen Bildungsphilosophie?<sup>2</sup>

Diese fünf Leitfragen stehen für Aspekte einer gemeinsamen Bildungsphilosophie, zu denen die Projektbeteiligten im Verlauf des Projekts umfangreiches Wissen erworben haben. Die Entwicklung der Fragen zum Thema „gemeinsame Bildungsphilosophie“ orientierte sich an folgenden Annahmen:

- Im Projekt wurden vielfältige Kommunikationszusammenhänge etabliert, in denen sich die Beteiligten offen, mitunter konflikthaft und praxisnah über Elemente einer gemeinsamen Bildungsphilosophie verständigt haben.
- Diese Kommunikationszusammenhänge wurden zu unterschiedlichen Zwecken etabliert.<sup>3</sup> Die Ergebnisse dieser Diskurse zum Thema gemeinsame Bildungsphilosophie wurden auf Länderebene mit unterschiedlichen Zielen verdichtet und zusammengefasst.
- Die Befragung greift auf die Erfahrungen aller Beteiligten zurück, um sie auf einer allgemeinen, länderunspezifischen Ebene zu verdichten.

Bezogen auf den Themenkreis „Kooperation von Pädagoginnen und Pädagogen aus Kita und Grundschule“ lag der Schwerpunkt der Befragung auf der Bedeutung kooperationsunterstützender Maßnahmen in verschiedenen Phasen der Kooperation. Die für Projektbeteiligte an sich triviale Tatsache<sup>4</sup>, dass bestimmte Maßnahmen der Kooperation zu bestimmten Phasen eine hervorgehobene Relevanz für eine Verbesserung der Kooperation besitzen, sollte mit der Befragung ausdifferenziert und mit Erfahrung gesättigt werden.

---

<sup>2</sup> Diese Leitfrage wurde durch die Adaption von Items aus der formativen Evaluation der Grund- und Basisstufe in der Schweiz operationalisiert (Vogt u. a. 2008: 32).

<sup>3</sup> In den Projektanträgen von Berlin, Bremen und Thüringen wurden Entwicklungsbereiche, Themen und Handlungsfelder bestimmt, in denen die Praxis von Kita und GS abzustimmen und zu verzahnen seien (z. B. Zusammenarbeit mit Eltern, Sprachförderung, bzw. Bezug genommen auf Themen aus den Bildungsplänen). Diese zu Projektbeginn zum Teil angepassten oder ausdifferenzierten Listen bildeten die Grundlage für die Arbeit an den Modellstandorten. Im Projektverlauf wurden an den Modellstandorten Erfahrungen gesammelt, ob und wie sich die einzelnen Themen und Handlungsfelder für eine intensivere Verzahnung der Bildungspraxis eignen.

<sup>4</sup> „Zu Beginn der Kooperationsarbeit im Rahmen von TransKiGs Thüringen führten die Einrichtungen der sechs Tandems gegenseitige Hospitationen durch und stellten einander das Konzept ihrer jeweiligen Einrichtung vor, um die Arbeit ihrer Kooperationspartner noch besser kennenlernen zu können.“ ([www.transkigs.de/thuringen.html](http://www.transkigs.de/thuringen.html)) Der in dieser Beschreibung des Verlaufs der Projektarbeit in den Tandems des Thüringer Länderprojekts zum Ausdruck gebrachte Stellenwert zweier bestimmter Maßnahmen zu Beginn der Kooperationsarbeit findet sich auch in vergleichbaren Dokumenten aus den Länderprojekten Berlin und Bremen.

Vor dem Hintergrund der Vielfalt an realisierten Formen kooperativer Fortbildungen im Projektverbund – wie zum Beispiel Fachforen, -tagungen, Regionalkonferenzen oder Bildungswerkstätten sowie unterschiedliche Varianten der Prozessbegleitung in den Tandems und Regionen (Ludwig/Kossack 2009) – konzentrierte sich die Befragung auf die relevanten Themen von kooperativen Fortbildungen und auf allgemeine kooperationsunterstützende Faktoren. Die Bewertung der Effekte vertiefter Kooperation bildete einen weiteren Schwerpunkt.

Die Konstruktion der Items des Themenblocks Kooperation orientierte sich mithin an folgenden fünf Leitfragen:

- Wie hoch ist die Relevanz einzelner kooperationsunterstützender Maßnahmen in einzelnen Phasen der Kooperation?
- Was sind wichtige Themen kooperativer Fortbildungen?
- Was sind Bedingungen gelingender Kooperation?
- Welche Effekte hat verbesserte Kooperation auf Seiten der Kinder?
- Welche Professionalisierungseffekte hat vertiefte Kooperation?

### 2.3 ZUSAMMENSETZUNG DER STICHPROBE

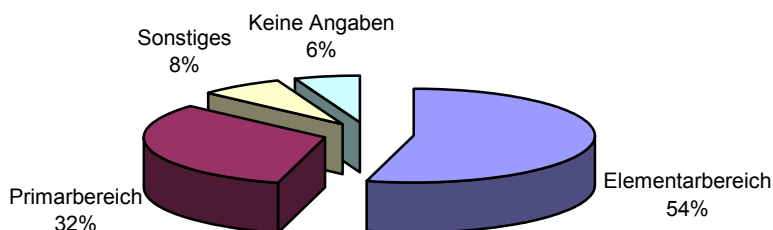
Die Befragung richtete sich an Personen, die durch ihre Mitarbeit am Projekt eine fachliche Expertise erworben haben. Entsprechend der jeweiligen Projektstruktur in den fünf beteiligten Ländern (vgl. Schmidt/Liebers 2008) setzte sich die Zielgruppe der Befragung aus folgendem Personenkreis zusammen:

Land	Beteiligte Akteursgruppen	N	Davon ...		
			Pädagoginnen und Pädagogen		Personen mit koordinierenden Aufgaben
			Kita	GS	
<b>Berlin</b>	Pädagoginnen und Pädagogen am Projekt beteiligter Tandems (7 Kindertagesstätten und 5 Grundschulen), beteiligte Fachwissenschaftlerinnen	15	7	5	3
<b>Brandenburg</b>	Kommissionsmitglieder, Teilnehmerinnen Bildungswerkstätten	30	10	10	10
<b>Bremen</b>	Pädagoginnen und Pädagogen am Projekt beteiligter Tandems (44 Kindertagesstätten und 18 Grundschulen), Moderatorinnen und Moderatoren	145	95	40	10

<b>Thüringen</b>	Pädagoginnen und Pädagogen am Projekt beteiligter Tandems (14 Kindertagesstätten und 6 Grundschulen), beteiligte Fachwissenschaftlerinnen	90	50	25	15
<b>Nordrhein-Westfalen</b>	Mitglieder von Arbeitskreisen auf regionaler Ebene	60	20	20	20
<b>Gesamt</b>		340	182	100	58

**Tabelle 1: Zusammensetzung der Befragten**

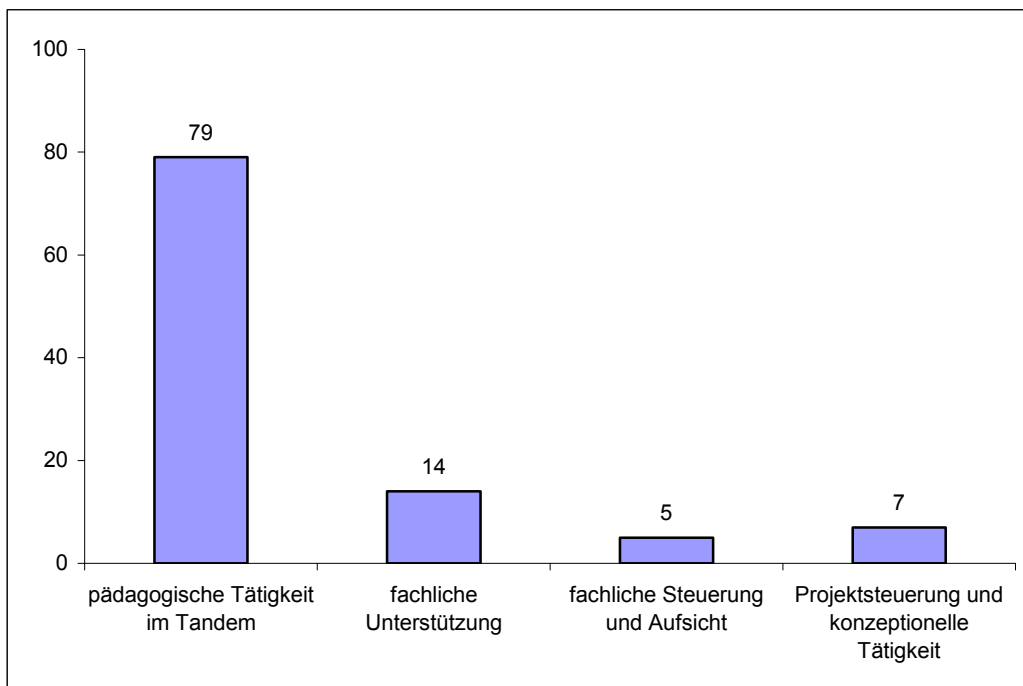
An der freiwilligen und anonymen schriftlichen Befragung beteiligten sich 105 Personen. Dies entspricht einem Rücklauf von 31 %. Der fast doppelt so hohe Anteil an Personen aus dem Kindertagesstättenbereich in der realisierten Stichprobe (vgl. Abbildung 1), entspricht in etwa dem Verhältnis zwischen Akteuren aus dem Elementar- und Primarbereich, wie es in der Zielgruppe der Befragung gegeben ist (Tabelle 1). Acht Befragte gaben an, sowohl für den Elementar- als auch den Primarbereich zu arbeiten. Sechs Personen machten keine Angaben.



**Abbildung 1: Anteil der Befragten aus dem Elementar- und Primarbereich**

79 der 105 Befragten üben eine pädagogische Tätigkeit im Tandem aus. Dieser Anteil entspricht dem Verhältnis zwischen Projektbeteiligten mit pädagogischen Aufgaben und Akteuren mit konzeptionellen, beratenden und koordinierenden Aufgaben im Projekt.





**Abbildung 2: Aufgaben der Befragten im Projekt**

Die Befragten waren unterschiedlich lang und intensiv am Projekt beteiligt. Für die Analyse wurden die Befragten drei Gruppen zugeordnet. Grundlage der Zuordnung zu den Gruppen bildet das Produkt aus der Dauer der Beteiligung am Projekt und der Intensität der Mitarbeit:

- Gruppe 1: niedrige zeitliche Involviertheit (grau)
- Gruppe 2: mittlere zeitliche Involviertheit (rot)
- Gruppe 3: hohe zeitliche Involviertheit (grün)

	Stunden pro Woche				
Mitarbeit am Projekt	Bis 1	1-2	2-5	Mehr als 5	Summe
1 Jahr	3	2	1	2	8
2 Jahre	7	9	2	1	19
3 Jahre	17	15	6		38
4 Jahre	7	18	7	4	36
Summe	34	44	16	7	101

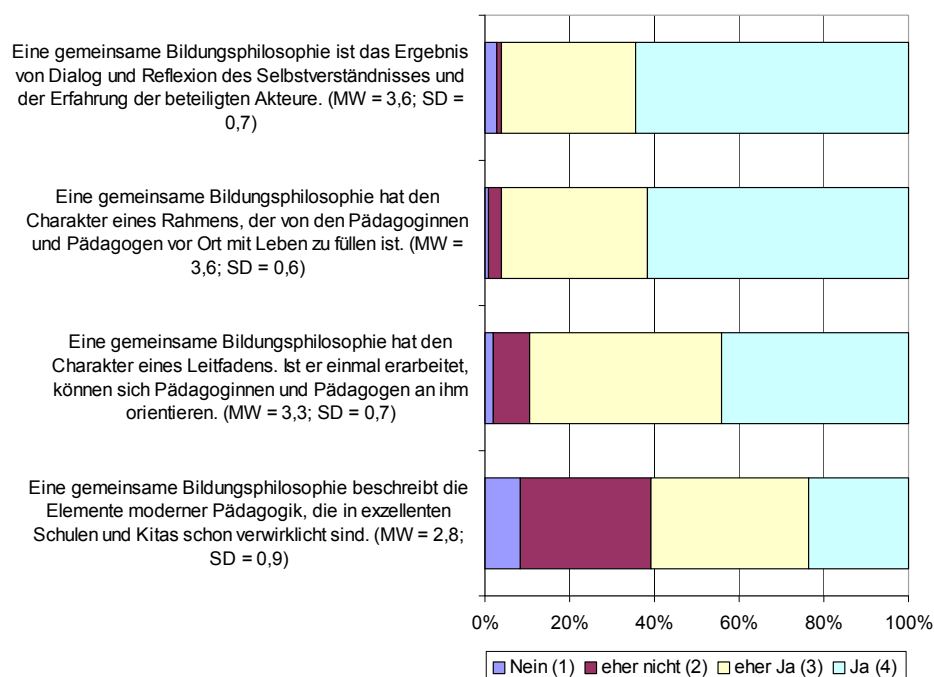
**Tabelle 2: Dauer und Intensität der Beteiligung am Projekt**

### 3 ECKPUNKTE EINER GEMEINSAMEN BILDUNGS- UND ERZIEHUNGSPHILOSOPHIE

Dem Thema „gemeinsame Bildungsphilosophie“ waren 41 Items gewidmet, die um 5 Leitfragen gruppiert waren (vgl. 2.2).

#### 3.1 FORM UND FUNKTION EINER GEMEINSAMEN BILDUNGSPHILOSOPHIE

Im ersten thematischen Block wurden die Projektbeteiligten gebeten, vier Aussagen zu Form und Funktion einer Bildungsphilosophie zu beurteilen.



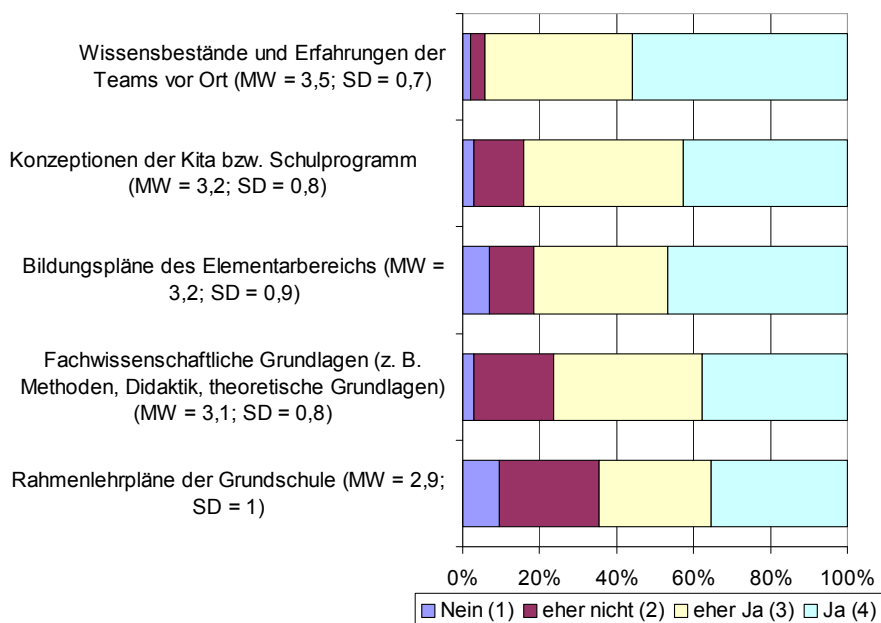
**Abbildung 3: Form und Funktion der gemeinsamen Bildungsphilosophie (Item 6-9)**

Die höchste Zustimmung erhalten die beiden Aussagen, die die Konstruktionsleistung der beteiligten Akteure hervorheben. Die hohe Zustimmung zu Aussagen, die orientierende und rahmende Leistungen betonen, zeigt, dass die Projektbeteiligten davon ausgehen, dass sich allgemeingültige Elemente einer Bildungsphilosophie bestimmen lassen. Diese müssen die Pädagoginnen und Pädagogen in den Tandems nicht stets neu erarbeiten. Die Beurteilung der vierten Aussage zeigt, dass sich an dieser Frage die Geister scheiden. Knapp 40% der Projektbeteiligten lehnen diese Aussage ab. Ob sie bezweifeln, dass es allgemeingültige Elemente moderner Pädagogik – im Sinne von Standards – gibt oder dass diese sich nicht in der Breite durchsetzen lassen, lässt sich nicht sagen. Für 60% der Befragten sollte eine gemeinsame Bildungsphilosophie Elemente moderner Pädagogik beschreiben.

#### 3.2 GRUNDLAGEN EINER GEMEINSAMEN BILDUNGSPHILOSOPHIE

Zu Beginn des Projekts wurde davon ausgegangen, dass die Bildungspläne des Elementarbereichs sowie die Rahmenlehrpläne der Grundschule

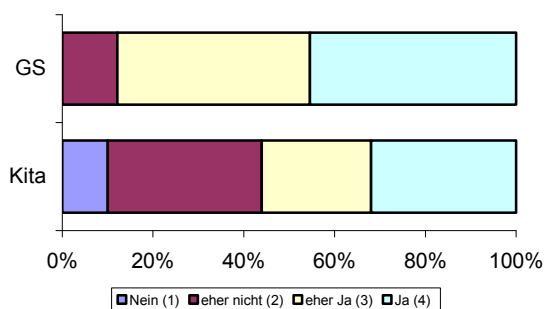
zentrale Bezugspunkte und Grundlagen für eine gemeinsame Bildungsphilosophie sind. Die in den Modellstandorten gemachte Erfahrung zeigte, dass es für die Pädagoginnen und Pädagogen weitere zentrale Bezugspunkte gibt. Entsprechend wurden die Projektbeteiligten gebeten, fünf denkbare Grundlagen für eine gemeinsame Bildungsphilosophie zu bewerten:



**Abbildung 4: Grundlagen einer gemeinsamen Bildungsphilosophie (Item 10-14)**

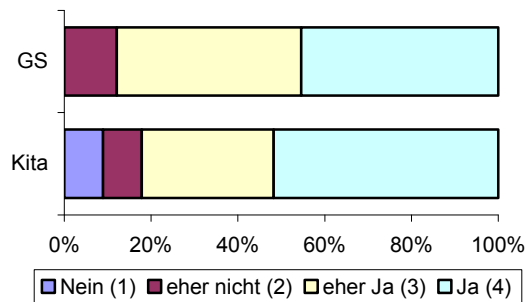
Wissensbestände und Erfahrungen der Teams vor Ort sind nach Einschätzung der Projektbeteiligten die wichtigsten Bezugspunkte für eine gemeinsame Bildungsphilosophie. Als weitere relevante Grundlagen werden die Konzeptionen der Kita bzw. die Schulprogramme sowie die Bildungspläne für den Elementarbereich genannt. Der Aussage, dass fachwissenschaftliche Grundlagen wichtige Bezugspunkte sind, stimmen 76% der Befragten eher bis voll zu. Bei den Rahmenlehrplänen trifft dies nur auf 65% zu.

Die im Vergleich relativ geringe Relevanz der Rahmenlehrpläne resultiert aus einem unterschiedlichen Antwortverhalten der Pädagoginnen und Pädagogen aus dem Elementar- und Primarbereich. Während für 88% der Befragten aus dem Grundschulbereich die Rahmenlehrpläne ein zentraler Bezugspunkt sind, trifft dies nur auf 56% der Befragten aus dem Elementarbereich zu.



**Abbildung 5: Bedeutung der Rahmenlehrpläne (Item 11)**

Im Vergleich dazu wird die Bedeutung der Bildungspläne des Elementarbereichs für das gemeinsame Bildungsverständnis von Akteuren aus beiden Bereichen ähnlich eingeschätzt.



**Abbildung 6: Bedeutung der Bildungspläne des Elementarbereichs**

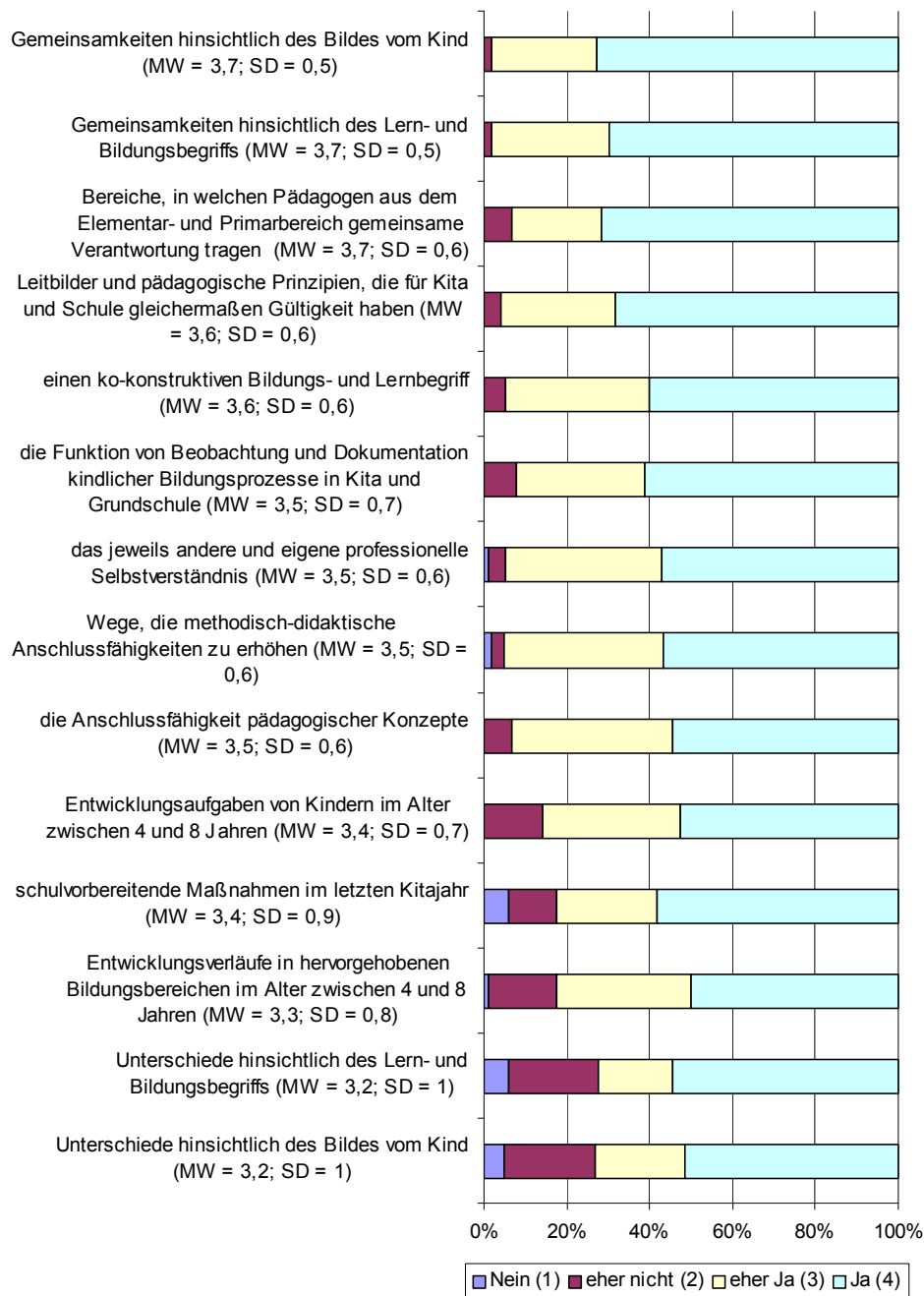
15 von 105 Befragten nutzen die Möglichkeit, weitere wichtige Grundlagen zu benennen. Die drei häufigsten Nennungen sind:

- Zeit für kooperative Aktivitäten (7 Nennungen),
- Gemeinsamer Bildungsplan (3 Nennungen),
- Überwindung der administrativen Trennung (2 Nennungen).

### **3.3 INHALTE UND THEMEN EINER GEMEINSAMEN BILDUNGSPHILOSOPHIE**

Gegenstand des dritten thematischen Blocks waren Themen und Inhalte einer gemeinsamen Bildungsphilosophie. Den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Befragung wurde eine Liste mit 14 pädagogischen Themenbereichen vorgelegt. Sie sollten bewerten, ob eine gemeinsame Bildungsphilosophie Orientierung über die einzelnen Themen geben soll. Abbildung 7 fasst die Ergebnisse zusammen.

**Eine gemeinsame Bildungsphilosophie soll Pädagoginnen und Pädagogen aus Kindertagesstätten und Grundschulen Orientierung geben über ...**



**Abbildung 7: Themen und Inhalte einer gemeinsamen Bildungsphilosophie (Item 16-29)**

Festzuhalten ist zunächst die geringe Spannbreite der abgegebenen Bewertungen. Der höchste Mittelwert liegt bei 3,7, der niedrigste bei 3,2 von maximal vier erreichbaren Skalenpunkten. Insgesamt haben die Befragten alle 14 Themen überdurchschnittlich bewertet.

Dieses Ergebnis legt die Interpretation nahe, dass die Befragten von einer gemeinsamen Bildungsphilosophie eher Orientierung über viele Themen als detaillierte Aussagen über ausgewählte Inhalte erwarten.

Eine weitere Erwartung an eine gemeinsame Bildungsphilosophie lässt sich in der höheren Bewertung von Inhalten ablesen, die Gemeinsamkeiten

ten zwischen Elementar- und Primarbereich thematisieren. Die fünf am höchsten bewerteten Aussagen umfassen eine Orientierung hin zu Gemeinsamkeiten:

- Gemeinsamkeiten hinsichtlich des Bildes vom Kind (MW = 3,7)
- Gemeinsamkeiten hinsichtlich des Lern- und Bildungsbegriffs (MW = 3,7)
- Bereiche, in welchen Pädagogen aus dem Elementar- und Primarbereich gemeinsame Verantwortung tragen (MW = 3,7)
- Leitbilder und pädagogische Prinzipien, die für Kita und Schule gleichermaßen Gültigkeit haben (MW = 3,6)
- einen ko-konstruktiven Bildungs- und Lernbegriff (MW = 3,6)

Aussagen, die Unterschiede zum Gegenstand haben, wie z. B. „Eine gemeinsame Bildungsphilosophie soll Orientierung geben über Unterschiede hinsichtlich des Bildes vom Kind“, sind eher niedrig bewertet. Im Mittelfeld finden sich jene Themen, die ausgehend vom Entwicklungsalter der Kinder eine Betrachtung der spezifischen Aufgaben von Kindertagesstätte und Grundschule erlauben.

- Funktion von Beobachtung und Dokumentation kindlicher Bildungsprozesse in Kita und Grundschule (MW = 3,5)
- Wege die methodisch-didaktische Anschlussfähigkeiten zu erhöhen (MW = 3,5)
- Anschlussfähigkeit pädagogischer Konzepte (MW = 3,5)
- Entwicklungsaufgaben von Kindern im Alter zwischen 4 und 8 Jahren (MW = 3,4)
- schulvorbereitende Maßnahmen im letzten Kitajahr (MW = 3,4)
- Entwicklungsverläufe in hervorgehobenen Bildungsbereichen im Alter zwischen 4 und 8 Jahren (MW = 3,3)

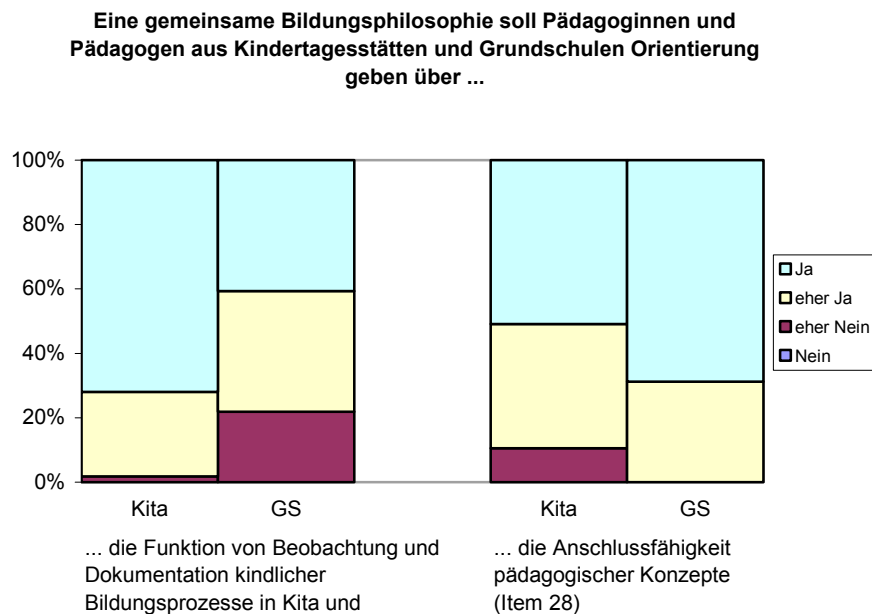
18 der 105 Befragten nutzten die Möglichkeit, Themen und Inhalte zu benennen, die nach ihrer Einschätzung für ein gemeinsames Bildungsverständnis einen besonderen Stellenwert haben:

- 14 Befragte nannten die Zusammenarbeit mit Eltern
- 8 Befragte nannten das Bild vom Kind
- 6 Befragte nannten inhaltliche Anschlussfähigkeit

Eine Abhängigkeit der Bewertung der Items von der Zugehörigkeit zu Elementar- und Primarbereich ist lediglich bei zwei Items zu beobachten (vgl. Abbildung 8). Bei Item 28 ist dieser Zusammenhang nicht signifikant. Die Bewertung von Item 24 (Funktion von Beobachtung und Dokumentation) steht in einem schwachen Zusammenhang mit der Zugehörigkeit zum Bildungsbereich ( $\Phi = 0,4^{**}$ ).

Einen Ansatzpunkt für die Interpretation der unterschiedlichen Bewertung bilden die unterschiedlichen Funktionen, die Beobachtung und Dokumentation im Elementar- und Primarbereich innehat. Im Verlauf des Projekts hat es sich gezeigt, dass sich diese Unterschiede nicht so einfach in einer für beide Bereiche akzeptablen gemeinsamen Position auflösen lassen und es gerade bei diesem Thema wichtig ist, den unter-

schiedlichen methodischen Stellenwert anzuerkennen, um die Praxis in beiden Bereichen sinnvoll aufeinander zu beziehen. Zum anderen hat sich gezeigt, dass die Unterschiede auch eine Grundlage für gegenseitige Lerneffekte sein können.<sup>5</sup>



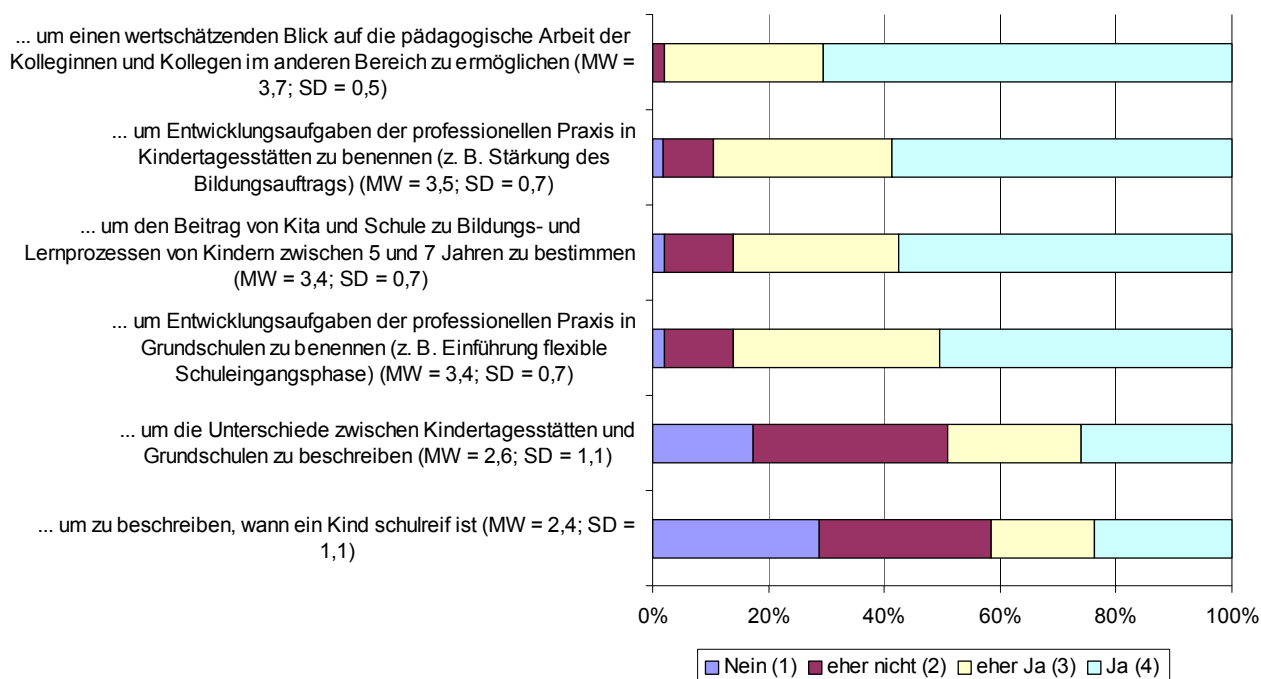
**Abbildung 8: Unterschiedliche Relevanz von Themen und Leistungen einer gemeinsamen Bildungsphilosophie**

Um genauer beschreiben zu können, für was eine gemeinsame Bildungsphilosophie eine Grundlage sein kann, wurden den Befragten sechs Aussagen vorgelegt (vgl. Abb. 9).

<sup>5</sup> Bildungsqualitätsrelevante Professionalisierungseffekte auf Seiten der Erzieherinnen und Erzieher sind bei der Auseinandersetzung mit diagnostischen Instrumenten zu beobachten. Professionalisierungseffekte auf Seiten der Lehrerinnen und Lehrer zeigen sich bei der Auseinandersetzung mit offenen Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren aus dem Elementarbereich (vgl. LISUM 2008, S. 42f.).

### Eine gemeinsame Bildungsphilosophie / ein gemeinsames Bildungsverständnis ist eine Grundlage,

...



**Abbildung 9: Leistungen einer gemeinsamen Bildungsphilosophie (Item 31-36)**

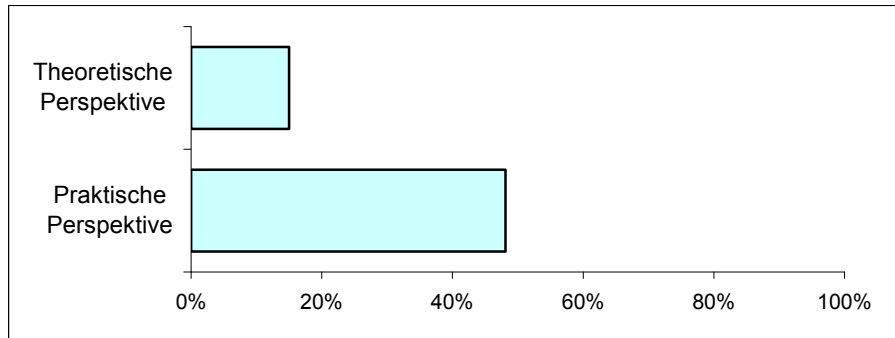
Festzuhalten ist, dass die Bewertungen eine relativ hohe Spannbreite aufweisen. 98% der Befragten stimmen der Aussage zu bzw. eher zu, dass eine gemeinsame Bildungsphilosophie eine Grundlage für einen wertschätzenden Blick auf die pädagogische Arbeit der Kollegen im anderen Bereich darstellt. Dass die Leistung einer gemeinsamen Bildungsphilosophie darin besteht, Entwicklungsaufgaben von Kindertagesstätten und Grundschulen zu benennen und den Beitrag beider Institutionen zu Bildungs- und Lernprozessen zwischen fünf und sieben Jahren zu bestimmen, steht für 85% der Befragten fest.

Die Ergebnisse zeigen, dass die im Projekt geprägte Formulierung einer „gemeinsamen Bildungsverantwortung“ kein leerer Begriff geblieben ist, sondern für die beteiligten Pädagoginnen und Pädagogen eine hohe Bedeutung hat. Ein gemeinsames Bildungsverständnis bildet nicht nur eine Basis für wertschätzende Kommunikation, sondern ist auch eine Grundlage, um sich mit den Kolleginnen und Kollegen aus dem anderen Bereich darüber zu verständigen, was gute Praxis auszeichnet. Für die Hälfte der Befragten liegt die Leistung einer gemeinsamen Bildungsphilosophie nicht darin, die Unterschiede zu betonen.

In Item 36 (Eine gemeinsame Bildungsphilosophie ist eine Grundlage, um zu beschreiben, wann ein Kind schulreif ist) wurde mit dem Begriff der Schulreife bei der Konstruktion des Befragungsinstrumentes bewusst ein kontrovers diskutierter Begriff verwendet. In der Fachdebatte wird der Begriff der Schulreife mehrheitlich abgelehnt, da er mit einem überholten Reifungskonzept operiert (vgl. Tietze 2006). Durchgesetzt hat sich in den letzten Jahren ein Konzept von Schulfähigkeit, das davon ausgeht, dass Schulfähigkeit im Zusammenwirken von Kind, Familie, Kindergarten und Grundschule entsteht (Kammermeyer 2004). Item 36 wurde in das Befragungsinstrument aufgenommen, um die Verbreitung des neueren Konzepts von Schulfähigkeit indirekt über die Ablehnung des Begriffs Schulreife zu messen.



In diesem Zusammenhang erstaunt es, dass immerhin noch knapp 40% der Befragten Item 36 zustimmen, d. h. von einer gemeinsamen Bildungsphilosophie Orientierung im Hinblick auf die Schulreife von Kindern erwarten. Eine genauere Betrachtung dieses Ergebnisses zeigt, dass es im Hinblick auf dieses Item signifikante Unterschiede zwischen Personen mit eher theoretisch-konzeptioneller Perspektive und eher praktischer Perspektive gibt.



**Abbildung 10: Zustimmung zur Aussage, dass eine gemeinsame Bildungsphilosophie eine Grundlage sein soll, um zu beschreiben, wann ein Kind schulreif ist (Item 36).**

Während 50% der befragten Pädagoginnen und Pädagogen mit einer praktischen Perspektive von einer Bildungsphilosophie Aussagen zur Schulfähigkeit von Kindern erwarten, sind mehr als 80% der theoretisch-konzeptionell orientierten Projektbeteiligten der Auffassung, dass eine gemeinsame Bildungsphilosophie darüber keine Aussagen treffen sollte.

Dieses Ergebnis relativiert sich, wenn man in Rechnung stellt, dass die Begriffe Schulreife und Schulfähigkeit von vielen synonym verwendet werden. „In der Alltagssprache von Eltern, aber auch in der von pädagogischen Fachkräften, hat sich der Begriff ‚Schulreife‘ neben dem der ‚Schulfähigkeit‘ erhalten. Beide Begriffe werden häufig synonym benutzt und neben der Annahme vom ‚reif sein‘ für die Schule steht die Auffassung, dass das Kind einen bestimmten Stand in seinen Fähigkeiten erreicht haben muss, um die Schule meistern zu können.“ (BMFSFJ 2003: 236)

### **3.4 LEITVORSTELLUNGEN EINES GEMEINSAMEN BILDUNGSVERSTÄNDNISSES**

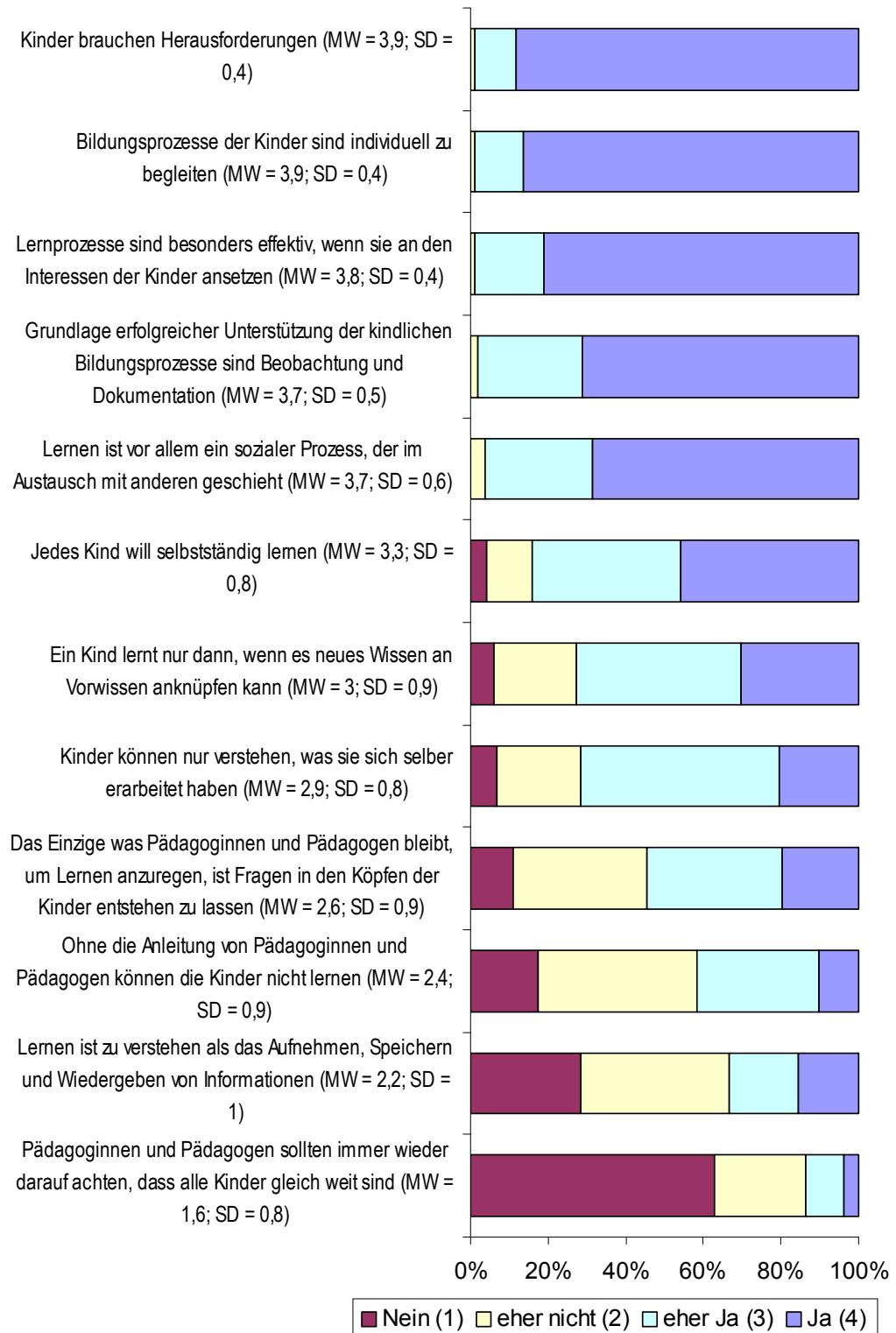
Die Akteure des Projekts haben in vielen Texten darauf hingewiesen, dass ein ko-konstruktives Bildungs- und Lernverständnis ein zentrales Element einer gemeinsamen Bildungsphilosophie ist. Exemplarisch dafür zwei Zitate aus den Projektbeschreibungen auf der TransKiGs-Homepage:

„Das Kind wird als Konstrukteur seiner Entwicklung und seines Wissens betrachtet. Die Herstellung der Balance der zu fördernden Individualität und seiner sozialen Vernetzung ist für die Tandems Ausgangspunkt aller pädagogischen Bemühungen.“ (Niebel-schütz 2008)

„Der Kompetenzansatz und ein Lernbegriff, der Lernen als aktiven Prozess des Kindes versteht, sind Grundlage und Voraussetzung des Vorhabens. Es gilt die Weltvorstellungen der Kinder aufzugreifen, von ihren Umwelterfahrungen auszugehen und die Fragestellungen der Kinder zum Ausgangspunkt unserer Arbeit zu nehmen.

Wissen soll auf der Basis von Vorerfahrungen aktiv und eigenständig konstruiert werden.“ (Sommerlatte 2008)

Die Einschätzung, dass ein ko-konstruktives Bildungs- und Lernverständnis, ein zentrales Element einer gemeinsamen Bildungsphilosophie ist, wird durch die hohe Zustimmung zu Aussagen, in welchen Aspekte eines ko-konstruktiven Bildungs- und Lernkonzepts zum Ausdruck kommen, bestätigt.



**Abbildung 11: Leitvorstellungen einer gemeinsamen Bildungsphilosophie (Item 38-49)**

Fünf der zwölf Aussagen, die von den Befragten im Hinblick auf deren orientierenden Charakter für ein gemeinsames Bildungsverständnis zu bewerten waren, wurden von den Befragten überdurchschnittlich bewertet. Diese fünf Aussagen betonen unterschiedliche Aspekte eines konstruktiven Bildungs- und Lernkonzepts, wie Eigenaktivität und Interessen der Kinder, die Bedeutung einer anregend gestalteten Umwelt sowie die soziale Seite von Bildungs- und Lernprozessen.

Aussagen, in welchen sich ein eher kognitivistisches Verständnis von Bildungs- und Lernprozessen spiegelt, werden in ihrer Eignung als Leitvorstellung für eine gemeinsame Bildungsphilosophie dagegen im Durchschnitt nicht so positiv bewertet. Eine starke Orientierung an homogenen Lerngruppen wird sogar von fast 90% der Befragten als gemeinsame Leitvorstellung abgelehnt.



**Abbildung 12: Schlagwortwolke<sup>6</sup> aus einer Auswahl offener Nennungen von Leitvorstellungen einer gemeinsamen Bildungsphilosophie (Item 50)**

24 Personen, knapp ein Viertel der Befragten, ergänzten die in den Antwortalternativen vorgegebene Liste der zwölf Leitvorstellungen durch die Nennung weiterer orientierender Leitvorstellungen für eine gemeinsame Bildungsphilosophie. Mehrfachnennungen waren erwünscht. Die 36 vorliegenden Aussagen beziehen sich auf unterschiedliche Aspekte von Bildung und Lernen. 20 von 36 Aussagen beziehen sich auf die soziale Seite von Lern- und Bildungsprozessen. Die meisten der von den Befragten genannten orientierenden Leitvorstellungen in dieser Kategorie beziehen sich auf die Rolle der Pädagoginnen und Pädagogen (7 Aussagen) und auf das Thema Individualisierung des pädagogischen Handelns (8 Aussagen). In Bezug auf die Rolle der pädagogischen Fachkräfte wird zum einen der Beziehungsaspekt (z. B. „Grundlage für Bildung ist Beziehung“), zum anderen die Rollenausgestaltung (z. B. „Freude am Lernen muss entfacht und gefördert werden“) thematisiert. Die Aussagen zum Thema Individualisierung des pädagogischen Handelns fordern, Kinder anzunehmen wie sie sind, sie individuell zu fördern und ihre Interessen und Bedürfnisse zu beachten.

Neun der genannten orientierenden Leitvorstellungen beziehen sich auf die emotionale und personale Dimension von Lern- und Bildungsprozessen. Aussagen wie „Lernen muss Spaß machen“ und „Lernen macht Freude“ formulieren aus der Sicht des Kindes Anforderungen an die Gestaltung von Lern- und Bildungsprozessen. Vier der genannten Aussagen beziehen sich auf solche emotionale Aspekte. Fünf der in dieser Kategorie genannten Leitvorstellungen charakterisieren Aktivitäten der Kinder,

<sup>6</sup> Eine Schlagwortwolke ist eine Methode zur Informationsvisualisierung, bei der eine Liste aus Schlagworten alphabetisch sortiert flächig angezeigt wird, wobei einzelne unterschiedlich gewichtete Wörter größer oder auf andere Weise hervorgehoben dargestellt werden. Abbildung 12 hat nur einen illustrierenden Charakter. Die Gewichtung ist kein Ergebnis der Befragung.

die Grundlage für Bildungsprozesse sind (z. B. „Lernen ist Einsetzen aller Sinne“).

Sieben der genannten Leitvorstellungen beziehen sich auf die sachliche Dimension von Bildungsprozessen und beschreiben Anforderungen an die Strukturierung von Lernumgebungen (z. B. „Lernen sollte auch spielerisch geschehen und Räume zum Experimentieren gewährleisten“).

Im Hinblick auf Leitvorstellungen einer gemeinsamen Bildungsphilosophie weisen die Antworten auf den Stellenwert der Aktivität der Kinder in Bildungsprozessen, insbesondere deren emotionale Involviertheit und die sich daraus ableitenden Anforderungen an die Gestaltung von Lern- und Bildungsarrangements hin.

Die Analyse der Zusammenhänge zwischen der Beantwortung der zwölf Items zu Leitvorstellungen einer gemeinsamen Bildungsphilosophie zeigt, dass es zwei Gruppen von Items gibt, die bei voller Ausschöpfung der Skala<sup>7</sup> von den einzelnen Befragten jeweils ähnlich bewertet werden. Die eine Gruppe umfasst Aussagen, die für ein ko-konstruktivistisches Bildungs- und Lernverständnis stehen, die zweite Gruppe umfasst Aussagen, die eher einem kognitivistischen Verständnis zuzuordnen sind.

Befragte, die die Eigenaktivität von Kindern betonen (Item 47: „Kinder können nur verstehen, was sie sich selbst erarbeitet haben“) tendieren dazu den Aussagen „Jedes Kind will selbstständig lernen“ (tau = 0,3\*\*) und „Ein Kind lernt nur dann, wenn es neues Wissen an Vorwissen anknüpfen kann“ (tau = 0,5\*\*) zuzustimmen.<sup>8</sup>

N = 95				Item 49: Jedes Kind will selbstständig lernen	
Item 47: Kinder können nur verstehen, was sie sich selbst erarbeitet haben				Nein	Ja
	Nein	Item 45: Ein Kind lernt nur dann, wenn es neues Wissen an Vor- wissen anknüpfen kann	Nein	11	9
			Ja	0	9
	Ja	Item 45: Ein Kind lernt nur dann, wenn es neues Wissen an Vor- wissen anknüpfen kann	Nein	0	7
			Ja	5	54

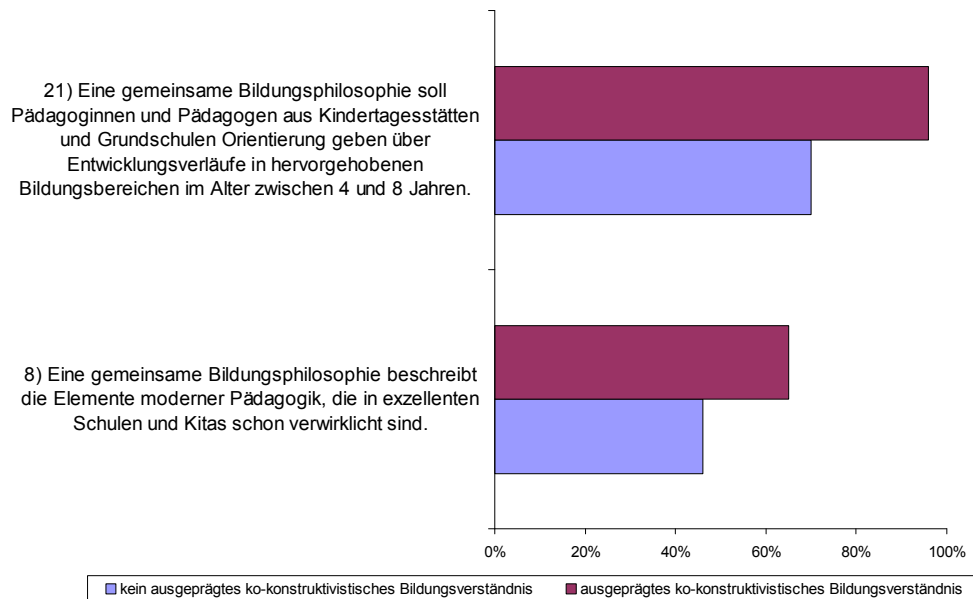
**Tabelle 3: Ko-Konstruktivistische Items dichotomisiert**

Tabelle 3 zeigt, dass knapp die Hälfte der Befragten allen drei Aussagen zustimmt. Diese Personengruppe<sup>9</sup> unterscheidet sich in der Bewertung von zwei Items (Abbildung 13).

<sup>7</sup> Daneben gibt es eine Gruppe von Items, die von allen Befragten bei geringer Kovarianz ähnlich bewertet wird. Dazu zählen die Items mit Mittelwerten größer als 3,6 und einer Standardabweichung kleiner als 0,6 (vgl. Abbildung 11).

<sup>8</sup> Die Items 45, 47 und 49 haben einen Cronbachs-Alpha-Wert von 0,62.

<sup>9</sup> Diese Personengruppe unterscheidet sich im Hinblick auf die in Kapitel 1.3 beschriebenen Merkmale nicht signifikant von der Stichprobe. D. h. es besteht kein Zusammenhang zwischen der Ausprägung eines ko-konstruktiven Bildungsverständnisses und der Zugehörigkeit zum Elementar- und Primarbereich, der zeitli-



**Abbildung 13: Zustimmung in Abhängigkeit von ko-konstruktivistischem Bildungsverständnis**

Die Gruppe der Befragten mit einem ausgeprägten ko-konstruktivistischen Bildungsverständnis tendiert eher dazu, von einer Bildungsphilosophie Orientierung im Hinblick auf exzellente Praxis zu erwarten. Diese Haltung korrespondiert mit einer stärkeren Betonung der Relevanz der detaillierten Beschreibung von Entwicklungsverläufen in hervorgehobenen Bildungsbereichen.

Für ein eher kognitivistisch orientiertes Bildungsverständnis stehen die Items 41 und 44. Sie beziehen sich auf unterschiedliche Aspekte eines kognitivistischen Bildungsverständnisses.<sup>10</sup> Zwischen ihnen besteht ein mittlerer Zusammenhang ( $\tau = 0,3^{**}$ ). Knapp ein Viertel der Befragten stimmt beiden Aussagen zu. Mehr als die Hälfte lehnt beide Aussagen ab (vgl. Tabelle 4). Die Personengruppe, die beiden Aussagen zustimmt, unterscheidet sich in ihren Ausprägungen (vgl. 2.3) nicht signifikant von der Gesamtheit der Befragten.

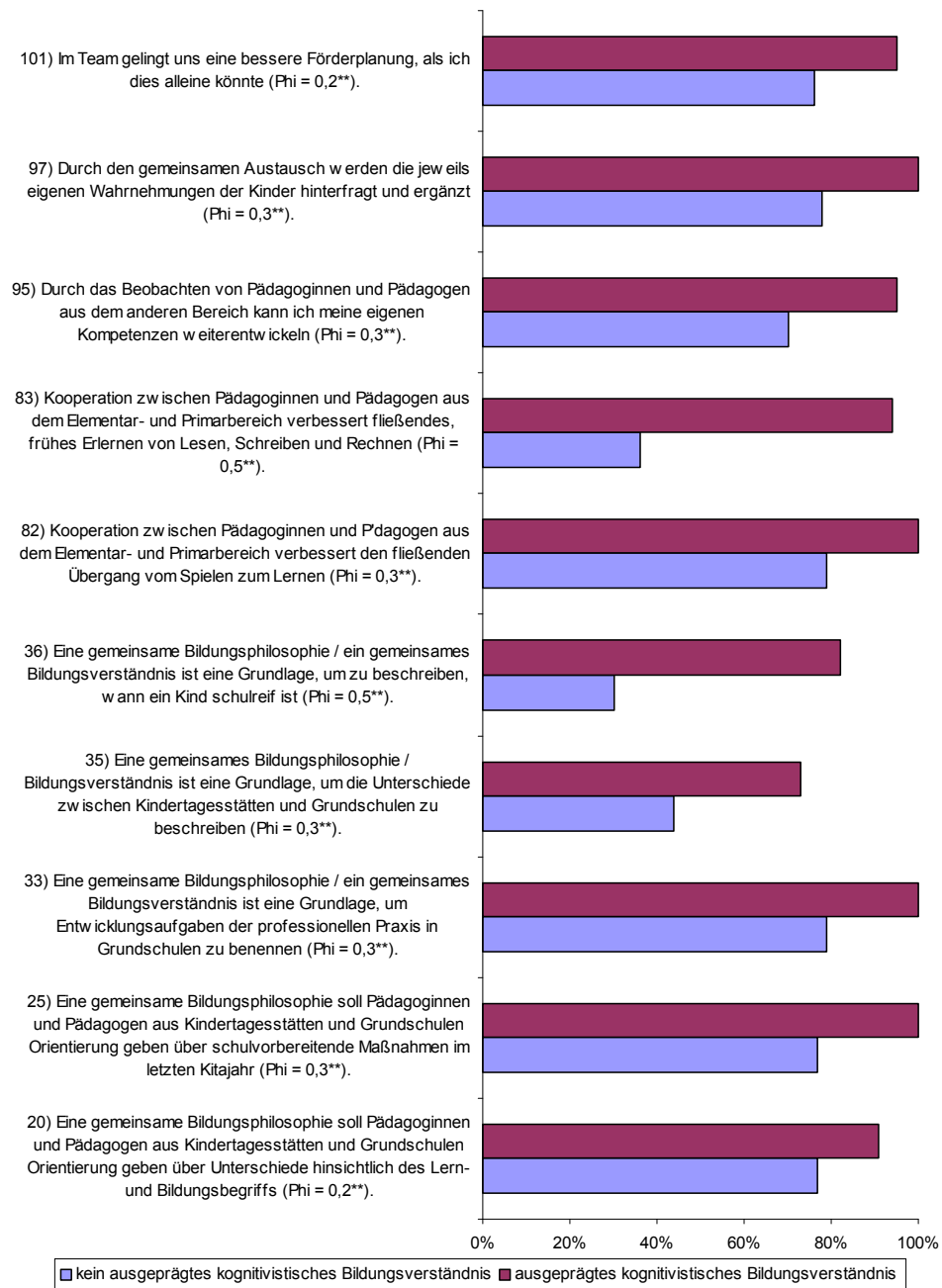
N = 96		Item 44: Lernen ist zu verstehen als das Aufnehmen, Speichern und Wiedergeben von Informationen.	
		Nein	Ja
Item 41: Ohne die Anleitung von Pädagoginnen und Pädagogen können Kinder nicht lernen.	Nein	46	10
	Ja	18	22

**Tabelle 4: Kognitivistische Items dichotomisiert**

chen Involviertheit sowie der Funktion im Projekt.

<sup>10</sup> Cronbachs Alpha = 0,5.

Die Befragten, die den beiden Items 41 und 44 zustimmen und somit ein eher kognitivistisches Bildungsverständnis haben, unterscheiden sich in ihren Antworten auf 10 Fragen signifikant ( $p < 0,05$ ) von den übrigen Befragten (Abbildung 14).



**Abbildung 14: Zustimmung in Abhängigkeit von kognitivistischem Bildungsverständnis**

Abbildung 14 illustriert zwei Tendenzen. Erstens sind für Befragte mit einem ausgeprägten kognitivistischen Bildungsverständnis Unterschiede zwischen Kindertagesstätten und Grundschulen tendenziell eher ein relevanter Bezugspunkt und Reflexionsrahmen. Zweitens schätzen sie Effekte der Kooperation zum Teil tendenziell eher positiv ein.

Der Fragebogen enthielt an mehreren Stellen Aussagen, die die unterschiedlichen Funktionen und Aufträge von Elementar- und Primarbereich hervorhoben. In Abschnitt 2.3 wurde beschrieben, dass die Befragten von einer gemeinsamen Bildungsphilosophie eher Orientierung über Gemeinsamkeiten zwischen Elementar- und Primarbereich erwarten als über Unterschiede (vgl. Abbildung 5). Diese Tendenz ist bei Befragten mit einem ausgeprägten kognitivistischen Bildungsverständnis nicht beobachtbar.

Im Vergleich zu Befragten mit keinem ausgeprägten kognitivistischen Bildungsverständnis erwarten Befragte mit einem kognitivistischen Bildungsverständnis von einer Bildungsphilosophie in der Tendenz eher auch eine Orientierung über die Unterschiede zwischen Kindertagesstätten und Grundschulen. Neben der expliziten Thematisierung und Einordnung des jeweiligen Bildungs- und Lernbegriffs (Item 20) sowie einer allgemeinen Beschreibung der Unterschiede (Item 35) messen Personen mit einem ausgeprägten kognitivistischen Bildungsverständnis auch Aussagen, die das Spezifische der jeweiligen Bildungsbereiche beschreiben, eine höhere Priorität zu. Dazu zählen Item 33, das sich auf Qualitätsmaßstäbe von Schulen bezieht, sowie Item 25, das Maßnahmen im letzten Kitajahr zum Gegenstand hat.

Die unterschiedliche Bewertung der fünf Items 82, 83, 95, 97 und 101 verdichtet sich in der Tendenz, die Effekte der Kooperation sowohl auf Seiten der Kinder als auch auf Seiten der Professionellen im Vergleich höher einzuschätzen. Hervorzuheben ist die unterschiedliche Einschätzung der Effekte von Kooperation im Hinblick auf den fließenden, frühen Erwerb von Lesen, Schreiben und Rechnen (Item 82). 95% der Befragten mit einem ausgeprägten kognitivistischen Bildungsverständnis gaben an, dass eine verbesserte Kooperation diesen Effekt zeigt. Dagegen bejahten lediglich 36% der Befragten mit keinem ausgeprägten kognitivistischem Bildungsverständnis diese Aussage.

Die im Vergleich sehr hohe Zustimmung ( $\Phi = 0,5^{**}$ ) zu der Auffassung, dass eine gemeinsame Bildungsphilosophie Grundlage sein sollte, um zu beschreiben, wann ein Kind schulreif ist (Item 36), lässt sich keiner der beiden Tendenzen inhaltlich zuordnen. Aus der Gruppe der Personen mit keinem ausgeprägten kognitivistischen Bildungsverständnis, d. h. knapp 75% der Befragten, erwartet dies nur jeder vierte der befragten Projektbeteiligten. Wohingegen 80% der Befragten mit einem ausgeprägten kognitivistischen Bildungsverständnis der Auffassung sind, eine gemeinsame Bildungsphilosophie sollte Aussagen zur Schulfähigkeit treffen.

Festzuhalten ist, dass die Antworten der Befragten kaum von der Zugehörigkeit zu Elementar- oder Primarbereich geprägt sind, sondern vielmehr von pädagogischen Orientierungen (ko-konstruktiv bzw. kognitivistisch). Ein signifikanter Zusammenhang zwischen diesen Orientierungen und der Bereichszugehörigkeit lässt sich nicht beobachten.

## 4 KOOPERATION

### 4.1 MAßNAHMEN DER KOOPERATION IM ZEITVERLAUF

Mit den Fragen 51-65 des Fragebogens sollte auf der Basis der Erfahrungen der Projektbeteiligten geklärt werden, welche Maßnahmen<sup>11</sup> der Kooperation zu bestimmten Phasen eine hervorgehobene Bedeutung für eine Verbesserung der Kooperation besitzen. Dazu wurde den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Befragung eine Liste mit 15 Maßnahmen vorgelegt, deren Relevanz – bezogen auf drei Phasen der Kooperation – von ihnen auf einer vierstufigen Skala<sup>12</sup> bewertet werden sollte.

Die drei insgesamt am höchsten bewerteten Maßnahmen sind (vgl. Tabelle 7):

- Unterstützung durch die Leitung und den Träger der Einrichtung (MW = 3,8)
- Gemeinsame Fortbildungen von Erzieherinnen und Lehrerinnen (MW = 3,6)
- Unterstützung durch die Kolleginnen und Kollegen in der eigenen Einrichtung (MW = 3,6)

Insgesamt am niedrigsten bewertet wird die Maßnahme „Lektüre von Fachliteratur“ (MW = 2,9).

Die Betrachtung der phasenbezogenen Bewertung der 15 Maßnahmen zeigt, dass es drei Gruppen von Maßnahmen gibt:

- Gruppe A: Bewertung der Maßnahme nimmt über die Phasen bedeutsam ab
- Gruppe B: Bewertung der Maßnahme nimmt über die Phasen bedeutsam zu
- Gruppe C: Bewertung der Maßnahme in den 3 Phasen unterscheidet sich kaum

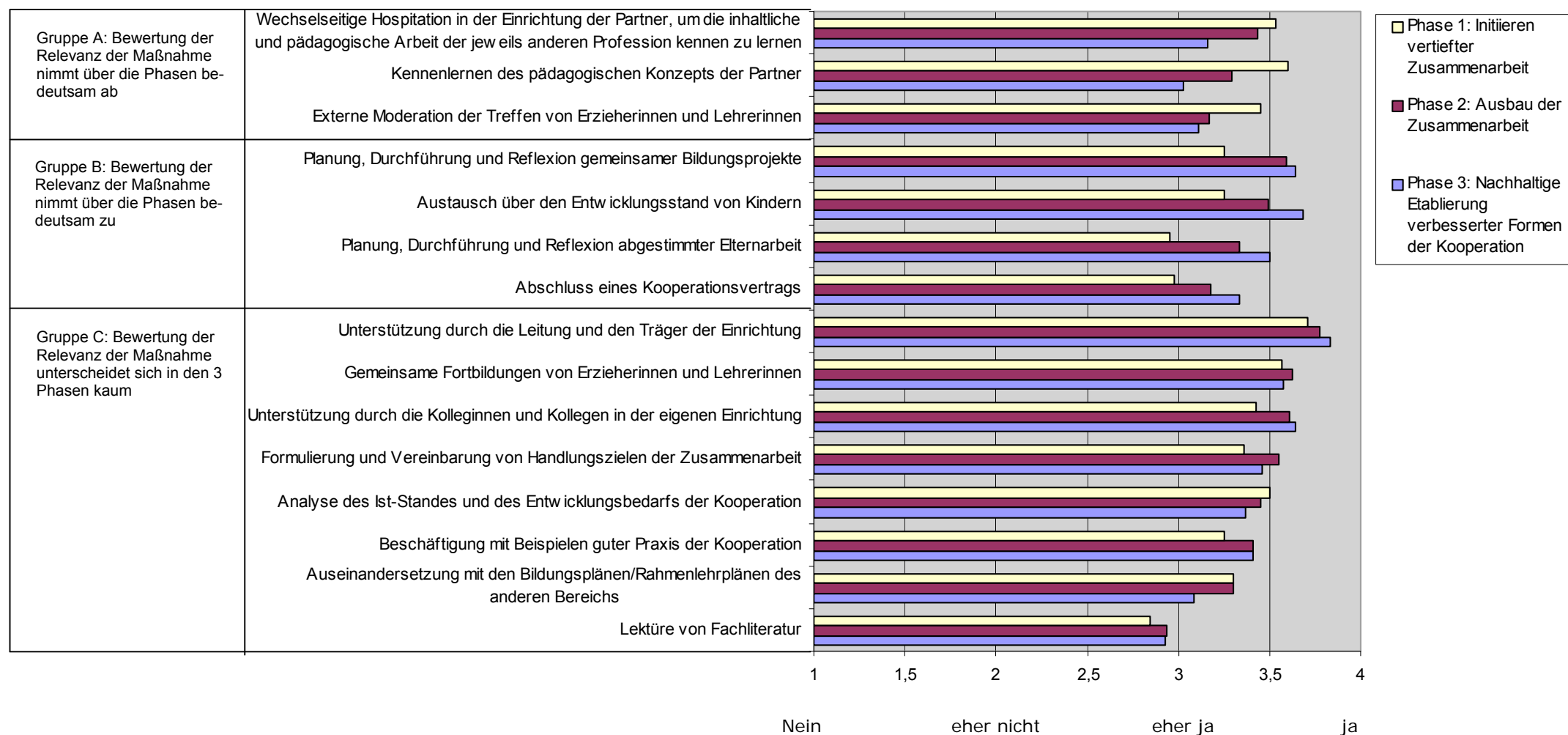
Abbildung 15 visualisiert dieses Ergebnis. Die Balken basieren auf den Mittelwerten der Bewertungen der einzelnen Maßnahmen in den drei Phasen (vgl. Tabelle 8).

---

<sup>11</sup> Diese Liste basiert auf der Analyse von Dokumenten aus den fünf Länderprojekten.

<sup>12</sup> Skalenwerte mit Codierung: „nein“ (1), „eher nicht“ (2), „eher ja“ (3), „ja“ (4).





**Abbildung 15: Bewertete Relevanz von Kooperationsmaßnahmen über drei Phasen (Mittelwertbasierte Ranglisten, gruppiert nach Differenz der Bewertung der Maßnahmen)**

Die Differenz zwischen der geringsten und höchsten durchschnittlichen Bewertung der einzelnen Maßnahmen liegt in allen drei Phasen bei knapp einem Skalenwert. Die Relevanz der Maßnahmen wird im Durchschnitt eher positiv bewertet. Die Mittelwerte liegen zwischen 2,8 (3 entspricht „eher ja“) und 3,8 (4 entspricht „ja“). Die Zuordnung der Maßnahmen zu den drei Gruppen basiert auf der Effektstärke der Mittelwertunterschiede zwischen den Bewertungen der einzelnen Phasen (vgl. Tabelle 8). Bezogen auf die drei Gruppen sind folgende Ergebnisse hervorzuheben:

### 1) Gruppe A: initiierende Maßnahmen

Es lassen sich drei Maßnahmen identifizieren, deren Relevanz über die Phasen bedeutsam abnimmt (vgl. Tabelle 5). Die Einordnung der Maßnahmen „Wechselseitige Hospitation in der Einrichtung der Partner, um die inhaltliche und pädagogische Arbeit der jeweils anderen Profession kennen zu lernen“ und „Auseinandersetzung mit dem Konzept der Partnereinrichtung“ in dieser Gruppe überrascht an dieser Stelle nicht. Die Bewertung der Beschäftigung mit dem Konzept der anderen Einrichtung fällt über die drei Phasen hoch bedeutsam ab (Effektstärke des Mittelwertunterschieds zwischen Phase 1 und Phase 2 = -0,7).

Hervorzuheben ist jedoch die Zuordnung der Maßnahme „Externe Moderation der Treffen von Erzieherinnen und Lehrerinnen“, einer Maßnahme deren Bedeutsamkeit für eine gelingende Zusammenarbeit von Kita und Grundschule von Projektbeteiligten bei vielen Gelegenheiten betont wurde. Die Ergebnisse der Befragung deuten darauf hin, dass dieses Unterstützungs- und Beratungsangebot bei der Initiierung vertiefter Kooperationsbeziehungen eine hervorgehobene Rolle spielt, im weiteren Prozess jedoch an Relevanz verliert.

Rang <sup>13</sup> Phase 1	Rang Phase 2	Rang Phase 3	Maßnahme Effektstärke	Relevanz Mittelwert- unterschied zwischen Phase 1 und 3
2	12	14	Kennenlernen des pädagogischen Konzepts der Partner	-0,7
4	8	11	Wechselseitige Hospitation in der Einrichtung der Partner, um die inhaltliche und pädagogische Arbeit der jeweils anderen Profession kennen zu lernen	-0,7
6	14	12	Externe Moderation der Treffen von Erzieherinnen und Lehrerinnen	-0,3

**Tabelle 5: Maßnahmen Gruppe A**

<sup>13</sup> Rang 1 entspricht der höchsten Bewertung.

## 2) Gruppe B: vertiefende Maßnahmen

In Gruppe B sind jene vier Maßnahmen zusammengefasst, deren Bewertung von Phase 1 zu Phase 3 bedeutsam ansteigt. Ablesen lässt sich dies auch an dem Rang, den die Maßnahmen in den einzelnen Phasen einnehmen.

<b>Rang Phase 1</b>	<b>Rang Phase 2</b>	<b>Rang Phase 3</b>	<b>Maßnahme</b>	<b>Effektstärke Mittelwertun- terschied zwi- schen Phase 1 und 3</b>
11	6	2	Austausch über den Entwicklungsstand von Kindern	0,6
10	4	3	Planung, Durchführung und Reflexion gemeinsamer Bildungsprojekte	0,6
14	10	6	Planung, Durchführung und Reflexion abgestimmter Elternarbeit	0,6
13	13	10	Abschluss eines Kooperationsvertrags	0,3

**Tabelle 6: Maßnahmen Gruppe B**

In Phase 3 wird der Austausch über den Entwicklungsstand von Kindern als die zweitwichtigste Maßnahme eingeschätzt, auf Rang 3 ist Planung, Durchführung und Reflexion gemeinsamer Bildungsprojekte angesiedelt. An den Rangplätzen, die diese beiden Maßnahmen in Phase 1 und 2 belegen, lässt sich ablesen, dass diesen beiden Maßnahmen in Phase 3 ein besonderer Stellenwert beigemessen wird. Nach der Einschätzung der Projektbeteiligten eignen sich diese Maßnahmen weniger um eine vertiefte Kooperation zu initiieren (Phase 1). Im Hinblick auf das Ziel, die Zusammenarbeit auszubauen (Phase 2), wird beiden Maßnahmen ein mittlerer bis hoher Stellenwert zugewiesen. Bei der nachhaltigen Etablierung verbesserter Formen der Kooperation, so die Einschätzung der Projektbeteiligten, spielen diese beiden Maßnahmen eine hervorgehobene Rolle.

Zieht man in Betracht, dass es sich bei diesen beiden Maßnahmen um kooperative kindbezogene Aktivitäten handelt, d. h. Tätigkeiten, die von Pädagoginnen und Pädagogen aus dem Elementar- und Primarbereich gemeinsam geplant, durchgeführt und reflektiert werden, bestätigt dieses Ergebnis eine von den Projektbeteiligten immer wieder geäußerte Verdichtung der Erfahrung in den Tandems: Eine neue Qualität der Kooperation entsteht durch gemeinsames pädagogisches Handeln. Dieses kooperative, kindbezogene pädagogische Handeln ist voraussetzungs-voll, wie die Ergebnisse der Befragung bestätigen.

Die Veränderung der Bewertung der Maßnahme Planung, Durchführung und Reflexion abgestimmter Elternarbeit über die drei Phasen, von Rangplatz 14 in Phase 1 hin zu Rangplatz 6 in Phase 3, legt den Schluss nahe, dass abgestimmte Elternarbeit von den Projektbeteiligten als wich-

tig angesehen wird, dafür aber zunächst die Voraussetzungen geschaffen werden müssen.

Der Abschluss eines Kooperationsvertrags, eine Maßnahme die in vielen Projektdokumenten als zentrale Gelingensbedingung angeführt wird, gewinnt bei der nachhaltigen Etablierung vertiefter Formen der Kooperation einen erhöhten Stellenwert. Zu Beginn besitzt der Abschluss eines Kooperationsvertrags laut den Befragten keine besondere Relevanz.

### 3) Gruppe C: unterstützende und flankierende Maßnahmen

Acht der fünfzehn Maßnahmen werden in ihrer Relevanz in Phase 1 bis 3 nicht bedeutsam unterschiedlich bewertet. Betrachtet man die Gesamtbewertung der Maßnahmen fällt auf, dass sich in dieser Gruppe die am höchsten und die am niedrigsten bewerteten Maßnahmen befinden.

Rang Phase 1-3	MW Gesamt	Maßnahme	Rang Phase 1	Rang Phase 2	Rang Phase 3
1	3,8	Unterstützung durch die Leitung und den Träger der Einrichtung	1	1	1
2	3,6	Gemeinsame Fortbildungen von Erzieherinnen und Lehrerinnen	3	2	5
3	3,6	Unterstützung durch die Kolleginnen und Kollegen in der eigenen Einrichtung	7	3	4
6	3,5	Formulierung und Vereinbarung von Handlungszielen der Zusammenarbeit	8	5	7
7	3,4	Analyse des Ist-Standes und des Entwicklungsbedarfs der Kooperation	5	7	9
9	3,4	Beschäftigung mit Beispielen guter Praxis der Kooperation	12	9	8
13	3,2	Auseinandersetzung mit den Bildungsplänen/Rahmenlehrplänen des anderen Bereichs	9	11	13
15	2,9	Lektüre von Fachliteratur	15	15	15

**Tabelle 7: Maßnahmen Gruppe C**

Dabei wird der Unterstützung durch die Leitung und den Träger in allen drei Phasen die höchste Relevanz zugesprochen. Auffällig ist, dass die drei am höchsten bewerteten Maßnahmen einen eher unterstützenden Charakter haben, d. h. diese Maßnahmen lassen sich nur im Zusammenwirken mehrerer Personen realisieren und sind von deren Aktivität, Motivation und Einsatz abhängig. Darin spiegelt sich die Einschätzung wider, dass sich der Erfolg nicht über einzelne Personen sicherstellen lässt. Abgesehen von Fortbildungen sind diese Maßnahmen von den unmittelbar

kooperierenden Pädagoginnen und Pädagogen mit relativ wenig Zeitaufwand verbunden.

Einen hohen Stellenwert messen die Befragten auch der Formulierung und Vereinbarung von Handlungszielen der Zusammenarbeit und der Analyse des Ist-Standes und des Entwicklungsbedarfs der Kooperation bei. Mit den gemeinsamen Fortbildungen finden sich somit in den fünf am höchsten bewerteten Maßnahmen in Gruppe C drei Maßnahmen, die sich auf die kooperative Planung, Vorbereitung und Organisation der Kooperation beziehen.

In Tabelle 8 sind die Ergebnisse für die gesamten 15 Maßnahmen und drei Phasen zusammengefasst.

Gruppe	Maßnahme	Phase 1				Phase 2					Phase 3					Phase 1-3		
		Rang	Mittelwert	N	Standard- abweichung	Rang	Effektstärke (P1-P2)	Mittelwert	N	Standard- abweichung	Rang	Effektstärke (P2-P3)	Mittelwert	N	Standard- abweichung	Rang	Mittelwert	Effektstärke (P1-P3)
A	Kennenlernen des pädagogischen Konzepts der Partner	2	3,60	95	0,61	12	-0,40	3,29	92	0,91	14	-0,27	3,02	82	1,08	10	3,31	-0,66
A	Wechselseitige Hospitation in der Einrichtung der Partner, um die inhaltliche und pädagogische Arbeit der jeweils anderen Profession kennen zu lernen	4	3,53	94	0,74	8	-0,13	3,43	95	0,75	11	-0,32	3,16	86	0,91	8	3,38	-0,45
A	Externe Moderation der Treffen von Erzieherinnen und Lehrerinnen	6	3,45	84	0,87	14	-0,30	3,17	93	1,02	12	-0,06	3,11	80	1,09	12	3,25	-0,34
B	Planung, Durchführung und Reflexion gemeinsamer Bildungsprojekte	10	3,26	82	0,89	4	0,43	3,59	96	0,64	3	0,07	3,64	87	0,76	4	3,50	0,46
B	Austausch über den Entwicklungsstand von Kindern	11	3,26	86	0,97	6	0,26	3,49	96	0,77	2	0,30	3,69	89	0,54	5	3,48	0,55
B	Planung, Durchführung und Reflexion abgestimmter Elternarbeit	14	2,95	84	0,97	10	0,44	3,33	93	0,76	6	0,22	3,50	88	0,79	11	3,26	0,62
B	Abschluss eines Kooperationsvertrags	13	2,98	87	1,12	13	0,18	3,18	94	1,05	10	0,15	3,33	84	0,96	14	3,16	0,34
C	Unterstützung durch die Leitung und den Träger der Einrichtung	1	3,71	90	0,59	1	0,11	3,77	92	0,49	1	0,16	3,84	85	0,37	1	3,77	0,26
C	Gemeinsame Fortbildungen von Erzieherinnen und Lehrerinnen	3	3,57	91	0,72	2	0,09	3,63	94	0,64	5	-0,09	3,57	87	0,76	2	3,59	0,00
C	Unterstützung durch die Kolleginnen und Kollegen in der eigenen Einrichtung	7	3,43	87	0,77	3	0,26	3,61	89	0,60	4	0,05	3,64	86	0,61	3	3,56	0,30
C	Formulierung und Vereinbarung von Handlungszielen der Zusammenarbeit	8	3,36	88	0,89	5	0,23	3,55	93	0,74	7	-0,12	3,46	81	0,79	6	3,46	0,12
C	Analyse des Ist-Standes und des Entwicklungsbedarfs der Kooperation	5	3,50	86	0,79	7	-0,06	3,45	91	0,78	9	-0,10	3,37	82	0,76	7	3,44	-0,17
C	Beschäftigung mit Beispielen guter Praxis der Kooperation	12	3,25	87	0,80	9	0,20	3,41	95	0,79	8	0,00	3,41	85	0,84	9	3,36	0,20
C	Auseinandersetzung mit den Bildungsplänen/Rahmenlehrplänen des anderen Bereichs	9	3,30	90	0,79	11	0,00	3,30	89	0,91	13	-0,22	3,09	78	1,01	13	3,23	-0,23
C	Lektüre von Fachliteratur	15	2,84	90	1,02	15	0,10	2,94	95	0,98	15	-0,01	2,93	86	1,03	15	2,90	0,09

**Tabelle 8: Bewertung der Maßnahmen**

## 4.2 THEMEN KOOPERATIVER FORTBILDUNGEN

Gemeinsame Fortbildungen von Pädagoginnen und Pädagogen aus kooperierenden Kindertagesstätten und Grundschulen werden von den Befragten in allen Phasen als ein wichtiger unterstützender Faktor bewertet. Fünf von zwölf Themen kooperativer Fortbildungen werden von den Befragten als besonders wichtig eingestuft:

- Erziehungspartnerschaft und Zusammenarbeit mit Eltern,
- Beobachtung und Dokumentation von Bildungsprozessen,
- Bedeutung des Übergangs für das Kind,
- abgestimmte Lernkultur zwischen Kindertagesstätten und Grundschule sowie
- Sprachkompetenzentwicklung von Kindern zwischen vier und acht Jahren.

Insgesamt wird die Relevanz aller zwölf Themen sehr hoch bewertet (vgl. Tabelle 9).

Thema N		MW	SD
Sprachkompetenzentwicklung von Kindern zwischen 4 und 8 Jahren (71)	96	3,7	0,6
Erziehungspartnerschaft und Zusammenarbeit mit Eltern (73)	98	3,6	0,6
Beobachtung und Dokumentation von Bildungsprozessen (74)	97	3,6	0,7
Bedeutung des Übergangs für das Kind (76)	100	3,6	0,7
Abgestimmte Lernkultur zwischen Kindertagesstätte und Grundschule (77)	100	3,6	0,6
Entwicklung methodisch-didaktischer Anschlussfähigkeit (78)	98	3,5	0,6
Mathematische Kompetenzentwicklung von Kindern zwischen 4 und 8 Jahren (69)	94	3,5	0,7
Naturwissenschaftliche Kompetenzentwicklung von Kindern zwischen 4 und 8 Jahren (70)	97	3,4	0,7
Kinder mit besonderem Förderbedarf (75)	96	3,4	0,6
Entwicklungspsychologische und neurowissenschaftliche Grundlagen kindlicher Lernentwicklung (79)	101	3,4	0,6
Spielend lernen in Kindertagesstätte und Grundschule (72)	98	3,4	0,7
Grundlagen der Lehr- Lernforschung (80)	99	3,1	0,7

**Tabelle 9: Fortbildungsthemen**

### 4.3 BEDINGUNGEN GELINGENDER KOOPERATION

In Bezug auf die Bedingungen gelingender Kooperation ist festzuhalten, dass die Befragten fünf der sechs in ihrer Relevanz zu bewertenden Rahmenbedingungen als sehr bedeutsam einordneten. Diese fünf Faktoren gelingender Kooperation haben jeweils einen Mittelwert größer als 3,8 von 4 möglichen Skalenpunkten. Sie liegen damit unter den zehn (von 115 auf einer vierstufigen Skala zu bewertenden Items) am höchsten bewerteten Items. Lediglich die Moderation der Tandemtreffen wird nicht von allen Befragten als eine sehr wichtige Gelingensbedingung eingeschätzt. Eine Gruppe von dreizehn Befragten sieht die Moderation der Tandemtreffen nicht als eine Bedingung gelingender Kooperation an.

<b>Bedingungen für gelingende Zusammenarbeit</b>	<b>N</b>	<b>MW</b>	<b>SD</b>
Klarheit über Ziele (93)	104	3,9	0,3
Ausreichend Zeit (92)	105	3,9	0,4
Motivation der beteiligten Akteure (91)	103	3,9	0,4
Unterstützung durch die Kollegen in der eigenen Einrichtung (90)	103	3,8	0,4
Unterstützung durch den Träger und die Leitung der Einrichtung (89)	104	3,8	0,4
Moderation der Tandemtreffen (88)	96	3,3	0,8

**Tabelle 10: Bedingungen für gelingende Zusammenarbeit**

Befragte, die die Moderation der Tandemtreffen nicht als eine Bedingung gelingender Kooperation betrachten, unterscheiden sich in ihrem Antwortverhalten signifikant von Personen, für die die Moderation der Tandemtreffen eine Bedingung gelingender Kooperation ist ( $p < 0,05$ ). Diese Unterschiede sind bei zwölf Items zu beobachten. In Abbildung 16 sind die Mittelwerte der beiden Personengruppen abgetragen.

Die drei Items mit den größten Mittelwertunterschieden sind:

- Im Team gelingt uns eine bessere Förderplanung, als ich dies alleine könnte (Item 101).
- Durch die Zusammenarbeit mit der anderen Profession fließt neues pädagogisches und/oder methodisch-didaktisches Wissen in mein Handeln ein (Item 99).
- Wir entwickeln gemeinsam Ideen, auf die ich allein nicht gekommen wäre, und setzen diese um (Item 98).

Die Befragten, die die Moderation der Tandemtreffen als keine Bedingung für gelingende Kooperation betrachten, bewerten diese zwölf Items im Mittel signifikant niedriger als die Befragten, für die Moderation eine Gelingensbedingung darstellt ( $p < 0,05$ ). Unterschiede sind zu beobachten bei der Einschätzung der Relevanz von ausgewählten Fortbildungsthemen, der durch Kooperation induzierten Professionalisierungs- und Lerneffekte sowie der Einschätzung, dass sich aus einer gemeinsamen Bildungsphilosophie Erwartungen an die „lernenden Organisationen“ Kindertagesstätte und Grundschule ableiten. Personen, die Moderation als eine Bedingung für gelingende Zusammenarbeit ansehen, darauf weisen diese Ergebnisse hin, erwarten von der Kooperation eine intensivere Verzahnung der Praxis von Kindertagesstätten und Grundschulen. Inwiefern diese Erwartung aus der Erfahrung mit Moderation resultiert, lässt sich durch die Befragung nicht beantworten.





**Abbildung 16: Antwortverhalten (MW) in Abhängigkeit von der Einschätzung der Notwendigkeit einer Moderation der Tandemtreffen**

#### 4.4 EFFEKTE DER KOOPERATION

Zwölf Fragen des Fragebogens bezogen sich auf die Effekte gemeinsamen Handelns von Pädagoginnen und Pädagogen aus Kindertagesstätten und Grundschulen. Die Befragten wurden zum einen nach Wirkungen auf Seiten der Kinder, zum anderen nach Effekten auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte gefragt. Das Gesamturteil der Befragten hebt drei Effekte mit einem Mittelwert größer als 3,6 von möglichen vier Skaleneinheiten hervor. Dies entspricht einer Zustimmung von mindestens 95 % der Befragten. Erstens gehen die Befragten davon aus, dass Kooperation das individuelle Eingehen der Pädagoginnen und Pädagogen auf das Kind verbessert. Zweitens sind die Befragten der Ansicht, dass Kooperation von Pädagoginnen und Pädagogen die Bewältigung des Übergangs für Risikokindern, d. h. jene Kinder, die beim Übergang von der Kita in die Grundschule problematisches Verhalten zeigen, verbessert. Drittens betonen die Befragten, dass Kooperation die Kontinuität der pädagogischen Leitkultur verbessert. Der Aussage, dass Kooperation fließendes, frühes Erlernen von Lesen, Schreiben und Rechnen verbessert, stimmen dagegen nur die Hälfte der Befragten zu.

<b>Effekte gemeinsamen Handelns</b>	<b>N</b>	<b>MW</b>	<b>SD</b>	<b>Zustimmung in %</b>
Kooperation zwischen Pädagoginnen und Pädagogen aus dem Elementar- und Primarbereich verbessert individuelles Eingehen der Pädagogen auf das Kind. (85)	101	3,7	0,9	95,0
Kooperation zwischen Pädagoginnen und Pädagogen aus dem Elementar- und Primarbereich verbessert die Bewältigung des Übergangs von Risikokindern (Kinder die beim Übergang von der Kita in die Grundschule problematisches Verhalten zeigen). (86)	101	3,7	0,6	98,0
Kooperation zwischen Pädagoginnen und Pädagogen aus dem Elementar- und Primarbereich verbessert die Kontinuität der pädagogischen Kultur/Lernkultur. (84)	95	3,6	0,8	96,8
Durch den gemeinsamen Austausch werden Überzeugungen bezüglich der pädagogischen Praxis hinterfragt und weiterentwickelt. (96)	100	3,4	0,7	89,0
Kooperation zwischen Pädagoginnen und Pädagogen aus dem Elementar- und Primarbereich verbessert den fließenden Übergang vom Spielen zum Lernen. (82)	93	3,3	0,9	83,9
Durch den gemeinsamen Austausch werden die jeweils eigenen Wahrnehmungen der Kinder hinterfragt und ergänzt. (97)	98	3,3	0,8	83,7

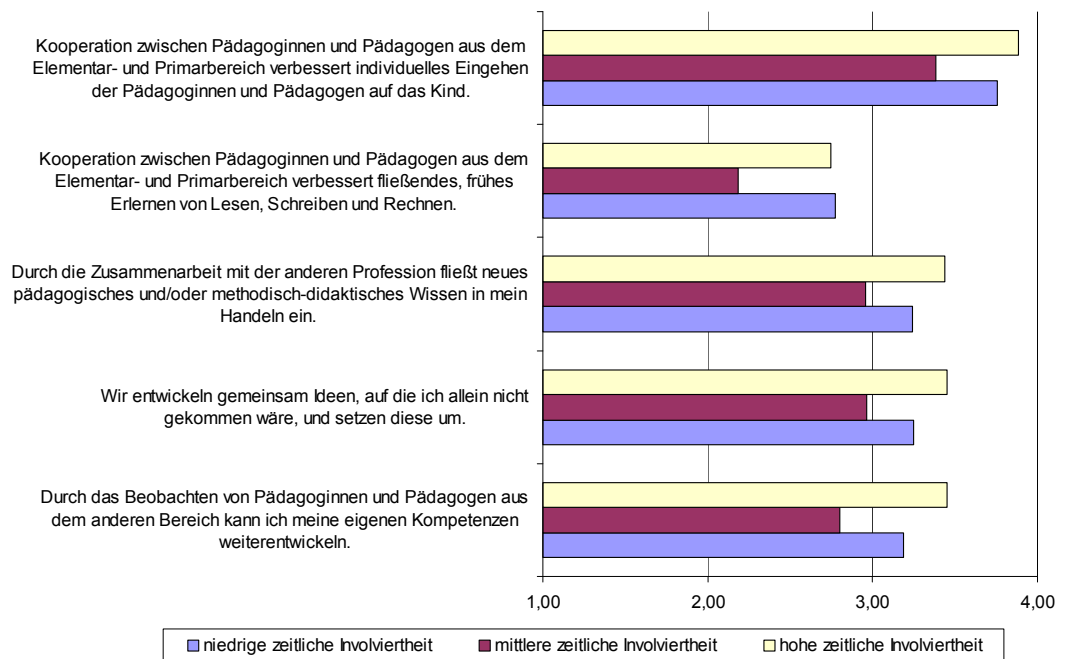
Wir entwickeln gemeinsam Ideen, auf die ich allein nicht gekommen wäre, und setzen diese um. (98)	97	3,3	0,8	83,5
Durch die Zusammenarbeit mit der anderen Profession fließt neues pädagogisches und/oder methodisch-didaktisches Wissen in mein Handeln ein. (99)	99	3,2	0,9	84,8
Im Team gelingt uns eine bessere Förderplanung, als ich dies alleine könnte. (101)	97	3,2	0,9	80,4
Durch das Beobachten von Pädagoginnen und Pädagogen aus dem anderen Bereich kann ich meine eigenen Kompetenzen weiterentwickeln. (95)	98	3,2	0,9	77,6
Wir setzen methodisch ein pädagogisches Angebot um, das ich alleine eher nicht umsetzen würde. (100)	93	3,0	0,9	72,0
Kooperation zwischen Pädagoginnen und Pädagogen aus dem Elementar- und Primarbereich verbessert fließendes, frühes Erlernen von Lesen, Schreiben und Rechnen. (83)	87	2,6	1,1	49,4

**Tabelle 11: Effekte gemeinsamen Handelns**

Neben den in Kapitel 3.5 dargestellten Zusammenhängen der Einschätzung von Effekten in Abhängigkeit von pädagogischen Leitvorstellungen lassen sich zwei weitere Zusammenhänge beobachten. Die Einschätzung der Effekte von Kooperation korreliert zum einen der zeitlichen Involviertheit im Projekt und zum anderen mit der Funktion der Befragten im Projekt. Während 95 % der Befragten, die im Projekt konzeptionelle-theoretische Aufgaben inne haben, der Aussage „Wir setzen methodisch ein pädagogisches Angebot um, das ich alleine eher nicht umsetzen würde“ (Item 100) zustimmen, trifft dies nur auf 67% der Praktikerinnen und Praktiker zu ( $\Phi = 0,3^{**}$ ).

Fünf der Items, die sich auf Effekte der Kooperation beziehen, werden abhängig vom zeitlichen Engagement der Befragten im Projekt beantwortet. Für die Auswertung wurden die Befragten entsprechend ihrer zeitlichen Involviertheit im Projekt drei Gruppen zugewiesen (vgl. Tabelle 2). Über den Vergleich der Mittelwerte konnten fünf Aussagen identifiziert werden, die je nach zeitlichem Engagement unterschiedlich bewertet werden (Abbildung 17).

Diese Abhängigkeit folgt einem Muster, das in den 1960er-Jahren von Tuckman zur Beschreibung von Teamentwicklungsprozessen eingeführt wurde (Tuckman 1965). Nach Tuckman laufen Teamentwicklungsprozesse idealtypisch in vier Phasen ab, wobei die Motivation und Leistungsfähigkeit des Teams nach einer anfänglichen Euphorie in Phase 1, einem „Tal der Tränen“ in Phase 2 weicht. Nach einer notwendigen Konsolidierung und Aushandlung von Werten und Arbeitsformen steigt die Leistung und Arbeitsmotivation in Teams in Phase 3 und 4 wieder an.



**Abbildung 17: Einschätzung der Effekte (MW) in Abhängigkeit von der zeitlichen Involviertheit in das Projekt**

## 5 ZUSAMMENFASSUNG

„Die in TransKiGs entwickelten Strategien und Maßnahmen zeichnen sich dadurch aus, dass sie die Veränderung von konkreter Praxis mit der Erarbeitung und Verankerung eines gemeinsamen Verständnisses von Bildung verknüpfen, um so ein Feld geteilter Überzeugungen („beliefs“) zu schaffen – in TransKiGs unter dem Begriff ‚gemeinsame Bildungsphilosophie‘ subsumiert.“ (Liebers/Schmidt 2009: 10)

Kooperatives Handeln und geteilte Einstellungen von Pädagoginnen und Pädagogen aus Kindertagesstätten und Grundschulen sind zwei Seiten einer Medaille die sich gegenseitig bedingen. Zum einen benötigt Kooperation ein Mindestmaß an übereinstimmenden Einstellungen zum anderen befördert kooperatives Handeln das Wachsen geteilter Einstellungen.

Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass die befragten Expertinnen und Experten im Hinblick auf eine gemeinsame Bildungsphilosophie eine Perspektive teilen, in der gemeinsame Einstellungen und Überzeugungen als Ausgangs- und Zielpunkt von kooperativem Handeln aufgefasst werden, in dessen Verlauf die beteiligten Akteure eine gemeinsame Bildungsphilosophie dialogisch erarbeiten. Dabei betonen die Befragten zum einen die Konstruktionsleistungen der beteiligten Akteure, zum anderen heben sie den Stellenwert von Sinnressourcen – wie z. B. Bildungspläne und pädagogische Konzeptionen – für diese ko-konstruktiven Prozesse kooperativen Handelns hervor (vgl. 3.1 und 3.2). Im Rahmen des von Gräsel, Fußangel und Pröbstel entworfenen Modells von Kooperationsniveaus (Gräsel/Fußangel/Pröbstel 2006) orientiert sich die Mehrheit der Befragten in ihren Aussagen mithin am anspruchsvollsten dritten Kooperationsniveau. Dieses Kooperationsniveau ist dann gegeben, wenn „die Partner sich intensiv hinsichtlich einer Aufgabe austauschen und dabei ihr individuelles Wissen so aufeinander beziehen (ko-konstruieren), dass sie dabei Wissen erwerben oder gemeinsame Aufgaben- oder Problemlösungen entwickeln.“ (a.a.O.: 211)

Im Hinblick auf Inhalte einer gemeinsamen Bildungsphilosophie bewerten die Befragten die ihnen vorgelegten Alternativen als weitgehend gleich relevant. Der Thematisierung von Gemeinsamkeiten zwischen Elementar- und Primarbereich messen sie einen höheren Stellenwert bei, als der Fokussierung auf Unterschiede (vgl. 3.3).

Hervorzuheben ist das Ergebnis, dass die im Projekt geprägte Formulierung einer „gemeinsamen Bildungsverantwortung“ für die Befragten kein leerer Begriff geblieben ist, sondern für die beteiligten Pädagoginnen und Pädagogen eine hohe Bedeutung hat. Ein gemeinsames Bildungsverständnis bildet für die Befragten nicht nur eine Basis für wertschätzende Kommunikation, sondern ist auch eine Grundlage, um sich mit den Kolleginnen und Kollegen aus dem anderen Bereich darüber zu verständigen, was eine gute Praxis auszeichnet (vgl. 3.4).

Die Einschätzung, dass ein ko-konstruktives Bildungs- und Lernverständnis – darauf haben die Akteure des Projekts immer wieder hingewiesen – ein zentrales Element einer gemeinsamen Bildungsphilosophie sei, wird durch die hohe Zustimmung zu Aussagen, in welchen Aspekte eines ko-konstruktiven Bildungs- und Lernkonzepts zum Ausdruck kommen, bestätigt. Die Befragten mit einem ausgeprägten ko-konstruktiven Bildungsverständnis tendieren eher dazu, von einer Bildungsphilosophie Orientierung im Hinblick auf exzellente Praxis zu erwarten. Diese Haltung korrespondiert mit einer stärkeren Betonung der Relevanz der detaillierten Beschreibung von Entwicklungsverläufen in hervorgehobenen Bil-

dungsbereichen. Für Befragte mit einem ausgeprägten kognitivistischen Bildungsverständnis sind Unterschiede zwischen Kindertagesstätten und Grundschulen tendenziell eher ein relevanter Bezugspunkt und Reflexionsrahmen. Zweitens schätzen sie Effekte der Kooperation zum Teil tendenziell positiver ein (vgl. 3.5).

Für Pädagoginnen und Pädagogen ist Zeit ein knappes Gut. Kooperatives Handeln mit Pädagoginnen und Pädagogen aus anderen Institutionen steht automatisch in Konkurrenz zu anderen Aufgaben. Das Ausbalancieren der Priorität von Aufgaben und Anforderungen mit verfügbaren zeitlichen Ressourcen gehört zum Kernbereich pädagogischer Professionalität. Im TransKiGs haben die Projektbeteiligten erprobt und ausgelotet, wie sich eine Intensivierung kooperativen Handelns unter der Bedingung knapper zeitlicher Ressourcen realisieren und umsetzen lässt.

Auf der Basis der erhobenen Bewertungen der Relevanz von kooperativen Maßnahmen im Zeitverlauf (vgl. 4.1) lassen sich mehrere Empfehlungen zur Gestaltung der Übergangsgestaltung formulieren:

1) Soll die Kooperation zwischen Kindertagesstätten und Grundschulen intensiviert werden, sollten sich die Beteiligten zu Beginn der Kooperation ausreichend Zeit nehmen, um das pädagogische Konzept ihrer Partnereinrichtungen kennen zu lernen, u. a. durch gegenseitige Hospitationen. In dieser Phase ist die externe Moderation der Treffen der Beteiligten von besonderer Bedeutung.

2) Eine wichtige Gelingensbedingung für eine verbesserte Kooperation ist die durchgängige Unterstützung durch die Leitung, das eigene Team und den Träger der Einrichtung. Eine hohe Relevanz sollte der durchgängigen kooperativen Planung, Vorbereitung und Organisation beigemessen werden, die sich in gemeinsamen Fortbildungen, der Formulierung von Handlungszielen sowie der Analyse des Ist-Standes und des Entwicklungsbedarfs der Kooperation niederschlagen sollte.

3) Auf der Basis dieser Grundlagen kann die Zusammenarbeit mit Eltern, der Austausch über den Entwicklungsstand von Kindern und die Durchführung gemeinsamer Bildungsprojekte eine neue Qualität – im Sinne einer vertieften Kooperation – gewinnen. Um diese neue Qualität der Kooperationsbeziehungen zwischen den Partnern auf Dauer zu sichern, sollte ein Kooperationsvertrag abgeschlossen werden.

Im TransKiGs-Projekt wurden unterschiedliche Formen der Fortbildung entwickelt und erprobt (vgl. Ludwig/Kossack 2009). Fünf von zwölf Themen kooperativer Fortbildungen werden von den Befragten als besonders wichtig eingestuft. Dazu zählten die Themen Erziehungspartnerschaft und Zusammenarbeit mit Eltern, Beobachtung und Dokumentation von Bildungsprozessen, Bedeutung des Übergangs für das Kind, abgestimmte Lernkultur zwischen Kindertagesstätte und Grundschule sowie Sprachkompetenzentwicklung von Kindern zwischen vier und acht Jahren (vgl. 4.2).

In Bezug auf Bedingungen gelingender Kooperation ist festzuhalten, dass die Befragten fünf Bedingungen gelingender Kooperation als sehr bedeutsam einordnen. Dazu zählen Klarheit über Ziele, Ausreichende Zeit, Motivation der beteiligten Akteure, Unterstützung durch die Kollegen in der eigenen Einrichtung sowie Unterstützung durch den Träger und die Leitung der Einrichtung (vgl. 4.2).

Personen, die die Bedeutung externer Moderation der Tandemtreffen hoch einschätzen, erwarten von der Kooperation eine intensivere Verzahnung der Praxis von Kindertagesstätten und Grundschulen.

Nach Einschätzung der Befragten verbessert die Kooperation zwischen Pädagoginnen und Pädagogen aus dem Elementar- und Primarbereich die Möglichkeit für individuelles Eingehen der Pädagoginnen und Pädagogen auf das Kind, die Bewältigung des Übergangs von Risikokindern (Kinder, die beim Übergang von der Kita in die Grundschule problematisches Verhalten zeigen) sowie die Kontinuität der pädagogischen Kultur/Lernkultur.

Das zentrale Ergebnis der Befragung sind die kaum beobachtbaren Unterschiede in den Einschätzungen zwischen Befragten aus dem Elementar- und Primarbereich. Lediglich die Bedeutung der Rahmenlehrpläne der Schule, der Bildungspläne des Elementarbereichs und die Funktion von Beobachtung und Dokumentation wird von Befragten aus dem Elementar- und Primarbereich signifikant unterschiedlich eingeschätzt. Dagegen korrelieren eine Reihe von Items signifikant mit den Aufgaben (praktisch vs. Theoretisch/konzeptionell), der pädagogischen Orientierung (ko-konstruktiv vs. kognitivistisch) sowie der zeitlichen Involviertheit (niedrig/mittel/hoch) der Befragten.

Ob die kaum beobachtbaren Unterschiede in den Einstellungen und Haltungen zwischen Pädagoginnen und Pädagogen aus dem Elementar- und Primarbereich ein Ergebnis der Zusammenarbeit in TransKiGs sind, lässt sich mit dem Untersuchungsdesign der Befragung zwar nicht beantworten, doch die Ergebnisse zeigen, dass geteilte Einstellungen und kooperatives Handeln möglich sind.

## LITERATUR

- Akgün, M. (2006): Praxis der Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse einer Erhebung im Rahmen des Projektes TransKiGs NRW. Köln. Download: <http://www.transkigs.nrw.de/projekt/erhebung.html>
- BMFSFJ (Hrsg.) (2003): Auf den Anfang kommt es an! Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland. Weinheim.
- Bortz, J.; Döring, N. (1995): Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler. Berlin.
- Gräsel, C.; Fußangel, K.; Pröbstel, C. (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? In: Zeitschrift für Pädagogik, 52. Jg., Heft 2/2006, 205-219.
- Liebers, K.; Kowalski, D. (2007) (Hrsg.: LISUM): Kooperation von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen beim Übergang. Ludwigsfelde.
- Liebers, K.; Schmidt, K. (2009): Kooperation nachhaltig etablieren – eine Bildungsphilosophie gemeinsam erarbeiten. In: Lenkungsgruppe TransKiGs (Hrsg.): Übergang Kita – Schule zwischen Kontinuität und Herausforderung. Ludwigsfelde, 8-14.
- LISUM (2008): Prozesse der Verzahnung der Praxis von Kindertagesstätten und Grundschulen initiieren, flankieren und rahmen. Zwischenbericht TransKiGs 2007, Ludwigsfelde.
- Ludwig, J.; Kossack, P. (Hrsg.: TransKiGs Koordinierungsstelle) (2009): Kooperative Formen der Fortbildung. Ludwigsfelde.
- Kammermeyer, G. (2004): Schulfähigkeit. In: Faust-Siehl, G.; Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Schulanfang ohne Umwege. Frankfurt a. M., 96–118.
- Niebelschütz, J. L. v. (2008): Aktuelle Ergebnisse, Projektbeschreibung von TransKiGs Thüringen: <http://www.transkigs.de/thueringenaktuelleergebnisse.html>
- Schmidt, K.; Liebers, K. (2008) (Hrsg.: LISUM): Zwischenbericht 2007. Kurzbericht der Koordinierungsstelle TransKiGs, Ludwigsfelde. Download: <http://www.transkigs.de/koordinierungsbericht2007.html>.
- Sommerlatte (2008): Förderung der naturwissenschaftlich/technischen Grunderfahrungen, Projektbeschreibung von TransKiGs Berlin: <http://www.transkigs.de/363.html>
- Tietze, W. (2006): Schulfähigkeit als Bildungserfolg in der Eingangsphase der Grundschule. In: Diskowski, D.; Hammes Di-Bernardo, E.; Hebenstreit-Müller, S.; Speck-Hamdan, A. (Hrsg.) Übergänge Gestalten. Wie Bildungsprozesse anschlussfähig werden. Berlin
- Tuckman, B. W. (1965): Developmental sequences in small groups. Psychological Bulletin, 63, 348-399.
- Vogt, F.; u. a. (2008): Formative Evaluation Grund- und Basisstufe. Zwischenbericht März 2008. Pädagogische Hochschule St. Gallen.



## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Zusammensetzung der Befragten .....	15
Tabelle 2:	Dauer und Intensität der Beteiligung am Projekt.....	16
Tabelle 3:	Ko-Konstruktivistische Items dichotomisiert .....	27
Tabelle 4:	Kognitivistische Items dichotomisiert .....	28
Tabelle 5:	Maßnahmen Gruppe A .....	33
Tabelle 6:	Maßnahmen Gruppe B .....	34
Tabelle 7:	Maßnahmen Gruppe C .....	35
Tabelle 8:	Bewertung der Maßnahmen .....	37
Tabelle 9:	Fortbildungsthemen.....	38
Tabelle 10:	Bedingungen für gelingende Zusammenarbeit .....	39
Tabelle 11:	Effekte gemeinsamen Handelns .....	42

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Anteil der Befragten aus dem Elementar- und Primarbereich .....	15
Abbildung 2:	Aufgaben der Befragten im Projekt.....	16
Abbildung 3:	Form und Funktion der gemeinsamen Bildungsphilosophie (Item 6-9) .....	17
Abbildung 4:	Grundlagen einer gemeinsamen Bildungsphilosophie (Item 10-14) .....	18
Abbildung 5:	Bedeutung der Rahmenlehrpläne (Item 11) .....	18
Abbildung 6:	Bedeutung der Bildungspläne des Elementarbereichs .	19
Abbildung 7:	Themen und Inhalte einer gemeinsamen Bildungsphilosophie (Item 16-29) .....	20
Abbildung 8:	Unterschiedliche Relevanz von Themen und Leistungen einer gemeinsamen Bildungsphilosophie .....	22
Abbildung 9:	Leistungen einer gemeinsamen Bildungsphilosophie (Item 31-36) .....	23
Abbildung 10:	Zustimmung zur Aussage, dass eine gemeinsame Bildungsphilosophie eine Grundlage sein soll, um zu beschreiben, wann ein Kind schulreif ist (Item 36). ...	24
Abbildung 11:	Leitvorstellungen einer gemeinsamen Bildungsphilosophie (Item 38-49) .....	25
Abbildung 12:	Schlagwortwolke aus einer Auswahl offener Nennungen von Leitvorstellungen einer gemeinsamen Bildungsphilosophie (Item 50) .....	26
Abbildung 13:	Zustimmung in Abhängigkeit von ko-konstruktivistischem Bildungsverständnis .....	28
Abbildung 14:	Zustimmung in Abhängigkeit von kognitivistischem Bildungsverständnis .....	29
Abbildung 15:	Bewertete Relevanz von Kooperationsmaßnahmen über drei Phasen (Mittelwertbasierte Ranglisten, gruppiert nach Differenz der Bewertung der Maßnahmen) .....	32
Abbildung 16:	Antwortverhalten (MW) in Abhängigkeit von der Einschätzung der Notwendigkeit einer Moderation der Tandemtreffen .....	40
Abbildung 17:	Einschätzung der Effekte (MW) in Abhängigkeit von der zeitlichen Involviertheit in das Projekt .....	43

### Angaben zur Person

1. Ich arbeite im
- ☐ Elementarbereich/Bereich Kindertagesbetreuung
  - ☐ Primarbereich/Grundschule
  - ☐ Elementar- und Primarbereich
  - ☐ Sonstiges: .....

2. Der Schwerpunkt meiner Tätigkeit ist
- ☐ pädagogische Arbeit „am Kind“
  - ☐ leitende Funktion
  - ☐ fachliche Unterstützung  
(Fachberatung, Fort- und Ausbildung, Wissenschaftliche Begleitung)
  - ☐ fachliche Steuerung und Aufsicht  
(Träger, Schulamt, Jugendamt, Ministerien und Behörden)
  - ☐ Sonstiges: .....

3. Im Rahmen von TransKiGs war ich auf folgender Ebene tätig:
- ☐ Tandem/Einrichtungsverbund zwischen Kita und GS
  - ☐ Fachliche Unterstützung von Kita und/oder GS (Moderation, Fortbildung)
  - ☐ Fachliche Steuerung und Aufsicht  
(Träger, Schulamt, Jugendamt, Ministerien und Behörden)
  - ☐ Projektsteuerung und konzeptionelle Tätigkeit (z. B. Kommissionsarbeit)
  - ☐ Sonstiges: .....

4. Wie lange haben Sie im TransKiGs-Projekt mitgearbeitet?
- ☐ 1 Jahr
  - ☐ 2 Jahre
  - ☐ 3 Jahre
  - ☐ 4 Jahre

5. Bitte schätzen Sie die durchschnittliche Zeit ein, die Sie für Aktivitäten im Projekt aufgewendet haben
- ☐ Bis 1 Stunde pro Woche
  - ☐ Bis 2 Stunden pro Woche
  - ☐ Bis 5 Stunden pro Woche
  - ☐ Mehr als 5 Stunden pro Woche

### Eckpunkte einer gemeinsamen Bildungsphilosophie

Ein zentrales Ziel des TransKiGs-Projektes ist es verbindende Elemente der Bildungskonzeptionen von Kita und Grundschule zu entwickeln und herauszuarbeiten. Dabei sollen die strukturellen Unterschiede sowie die unterschiedlichen Möglichkeiten und Begrenzungen von Schule und Kindertagesbetreuung berücksichtigt werden. Dieser gemeinsame Bezugspunkt wird unterschiedlich bezeichnet (gemeinsames Bildungsverständnis, gemeinsame Bildungsphilosophie, gemeinsames Bildungskonzept). Im Folgenden werden die genannten Bezeichnungen synonym verwendet.

Bitte beurteilen Sie auf der Basis Ihrer Erfahrungen im Projekt folgende Aussagen:		nein	eher nicht	eher ja	ja
6.	Eine gemeinsame Bildungsphilosophie hat den Charakter eines Leitfadens. Ist er einmal erarbeitet, können sich Pädagoginnen und Pädagogen an ihm orientieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Eine gemeinsame Bildungsphilosophie hat den Charakter eines Rahmens, der von den Pädagoginnen und Pädagogen vor Ort mit Leben zu füllen ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Eine gemeinsame Bildungsphilosophie beschreibt die Elemente moderner Pädagogik, die in exzellenten Schulen und Kitas schon verwirklicht sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Eine gemeinsame Bildungsphilosophie ist das Ergebnis von Dialog und Reflexion des Selbstverständnisses und der Erfahrung der beteiligten Akteure.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

.... sind aufgrund meiner Erfahrungen im Projekt zentrale Bezugspunkte für eine gemeinsame Bildungsphilosophie für den Elementar- und Primarbereich.		nein	eher nicht	eher ja	ja
10.	Bildungspläne des Elementarbereichs ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Rahmenlehrpläne der Grundschule ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Konzeptionen der Kita bzw. des Schulprogramms ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Fachwissenschaftliche Grundlagen (z. B. Methoden, Didaktik, theoretische Grundlagen) ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Wissensbestände und Erfahrungen der Teams vor Ort ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Weitere wichtigen Rahmenvorgaben:				

Eine gemeinsame Bildungsphilosophie soll Pädagogen und Pädagoginnen aus Kindertagesstätten und Grundschulen Orientierung geben über ...		nein	eher nicht	eher ja	ja
16.	... Gemeinsamkeiten hinsichtlich des Bildes vom Kind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	... Unterschiede hinsichtlich des Bildes vom Kind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	... das jeweils andere und eigene professionelle Selbstverständnis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	... Gemeinsamkeiten hinsichtlich des Lern- und Bildungsbegriffs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	... Unterschiede hinsichtlich des Lern- und Bildungsbegriffs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	... Entwicklungsverläufe in hervorgehobenen Bildungsbereichen im Alter zwischen 4 und 8 Jahren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	... Leitbilder und pädagogische Prinzipien, die für Kita und Schule gleichermaßen Gültigkeit haben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	... Entwicklungsaufgaben von Kindern im Alter zwischen 4 und 8 Jahren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	... Funktion von Beobachtung und Dokumentation kindlicher Bildungsprozesse in Kita und Grundschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	... schulvorbereitende Maßnahmen im letzten Kitajahr	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	... Bereiche, in welchen Pädagogen aus dem Elementar- und Primarbereich gemeinsame Verantwortung tragen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	... Wege, die methodisch-didaktische Anschlussfähigkeiten zu erhöhen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	... Anschlussfähigkeit pädagogischer Konzepte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	... einen ko-konstruktiven Bildungs- und Lernbegriff	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	Bitte nennen Sie drei Bereiche, die einen hervorgehobenen Stellenwert haben, aber nicht in notwendiger Weise in der obigen Auflistung enthalten sind.				

Eine gemeinsame Bildungsphilosophie / ein gemeinsames Bildungsverständnis ist eine Grundlage, um ...		nein	eher nicht	eher ja	ja
31.	... einen wertschätzenden Blick auf die pädagogische Arbeit der Kollegen im anderen Bereich zu ermöglichen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	... Entwicklungsaufgaben der professionellen Praxis in Kindertagesstätten zu benennen (z. B. Stärkung des Bildungsauftrags)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	... Entwicklungsaufgaben der professionellen Praxis in Grundschulen zu benennen (z. B. Einführung flexible Schuleingangsphase)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	... den Beitrag von Kita und Schule zu Bildungs- und Lernprozessen von Kindern zwischen 5 und 7 Jahren bestimmen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	... die Unterschiede zwischen Kindertagesstätten und Grundschulen beschreiben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.	... zu beschreiben, wann ein Kind schulreif ist	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	Für welche weiteren Aspekte ist eine gemeinsame Bildungsphilosophie eine Grundlage?				

Eine gemeinsame Bildungsphilosophie sollte sich an folgenden Leitvorstellungen orientieren:		nein	eher nicht	eher ja	ja
38.	Lernprozesse sind besonders effektiv, wenn sie an den Interessen der Kinder ansetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	Lernen ist vor allem ein sozialer Prozess, der im Austausch mit anderen geschieht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Kinder brauchen Herausforderungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Ohne die Anleitung von Pädagogen können die Kinder nicht lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Grundlage erfolgreicher Unterstützung der kindlichen Bildungsprozesse sind Beobachtung und Dokumentation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Das Einzige was Pädagogen bleibt, um Lernen anzuregen, ist Fragen in den Köpfen der Kinder entstehen zu lassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Lernen ist zu verstehen als Aufnehmen, Speichern und Weitergeben von Informationen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	Ein Kind lernt nur dann, wenn es neues Wissen an Vorwissen anknüpfen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.	Pädagogen sollten immer wieder darauf achten, dass alle Kinder gleich weit sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47.	Kinder können nur verstehen, was sie sich selber erarbeitet haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48.	Bildungsprozesse der Kinder sind individuell zu begleiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49.	Jedes Kind will selbstständig lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50.	An welchen weiteren Leitvorstellungen sollte sich eine gemeinsame Bildungsphilosophie orientieren?				

## Kooperation zwischen Kindertagesstätten und Grundschulen

Die Vertiefung der Kooperation zwischen Kindertagesstätten und Grundschulen verläuft in mehreren Phasen, in welchen sich unterschiedliche Aufgaben stellen. Im Folgenden werden grob drei Phasen unterschieden: 1) vertiefte Kooperation **initiierten**, 2) Zusammenarbeit durch gemeinsame Aktivitäten **ausbauen** (z.B. gemeinsam geplante und durchgeführte Bildungsangebote) und 3) neue Formen der Kooperation **nachhaltig etablieren**.

[illegible]

66. Bitte nennen Sie in den jeweiligen Phasen besonders erfolgreiche Maßnahmen, um die Zusammenarbeit zu verbessern.

Phase I **Initiieren** vertiefter Zusammenarbeit:

Phase II **Ausbau** der Zusammenarbeit:

Phase III **nachhaltige Etablierung** verbesserter Formen der Kooperation:

67. Meine Erfahrung mit der Vertiefung der Kooperation und Zusammenarbeit zwischen Kindertagesstätten und Grundschulen basiert auf (Mehrfachnennungen möglich):

- ☐ Kooperation mit Kitas bzw. Grundschulen im Tandem/Projektverbund
- ☐ fachlichen Begleitung von Tandems/Projektverbünden
- ☐ Beobachtung guter Praxis der Kooperation
- ☐ theoretisch/konzeptionellem Zugang

68. Besonders reichhaltige Kenntnisse/Erfahrungen habe ich mit

- ☐ Initiierung vertiefter Zusammenarbeit
- ☐ Ausbau der Zusammenarbeit
- ☐ nachhaltige Etablierung verbesserter Formen der Kooperation



Um die Zusammenarbeit zwischen Erzieherinnen und Lehrerinnen zu vertiefen, sind gemeinsame Fortbildungen zu folgenden Themen besonders hilfreich:		nein	eher nicht	eher ja	ja
69.	Mathematische Kompetenzentwicklung von Kindern zwischen 4 und 8 Jahren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
70.	Naturwissenschaftliche Kompetenzentwicklung von Kindern zwischen 4 und 8 Jahren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
71.	Sprachkompetenzentwicklung von Kindern zwischen 4 und 8 Jahren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
72.	Spielend lernen in Kindertagesstätte und Grundschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
73.	Erziehungspartnerschaft und Zusammenarbeit mit Eltern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
74.	Beobachtung und Dokumentation von Bildungsprozessen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
75.	Kinder mit besonderem Förderbedarf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
76.	Bedeutung des Übergangs für das Kind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
77.	Abgestimmte Lernkultur zwischen Kindertagesstätte und Grundschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
78.	Entwicklung methodisch-didaktischer Anschlussfähigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
79.	Entwicklungspsychologische und neurowissenschaftliche Grundlagen kindlicher Lernentwicklung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
80.	Grundlagen der Lehr- Lernforschung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
81.	Weitere besonders hilfreiche Themen?				

Kooperation zwischen Pädagoginnen und Pädagogen aus dem Elementar- und Primarbereich verbessert ...		nein	eher nicht	eher ja	ja
82.	... den fließenden Übergang vom Spielen zum Lernen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
83.	... fließendes, frühes Erlernen von Lesen, Schreiben und Rechnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
84.	... die Kontinuität der pädagogischen Kultur/Lernkultur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
85.	... individuelles Eingehen der Pädagoginnen auf das Kind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
86.	... die Bewältigung des Übergangs von Risikokindern (Kinder, die beim Übergang von der Kita in die Grundschule problematisches Verhalten zeigen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
87.	Weitere Wirkungen:				

Eine Bedingung für die gelingende Zusammenarbeit zwischen Pädagoginnen und Pädagogen aus dem Elementar- und Primarbereich ist:		nein	eher nicht	eher ja	ja
88.	Moderation der Tandemtreffen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
89.	Unterstützung durch den Träger und die Leitung der Einrichtung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
90.	Unterstützung durch die Kolleginnen und Kollegen in der eigenen Einrichtungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
91.	Motivation der beteiligten Akteure	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
92.	ausreichend Zeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
93.	Klarheit über Ziele	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
94.	Bitte nennen Sie weitere Rahmenbedingungen:				

Bitte schätzen Sie auf der Basis Ihrer Erfahrungen im Projekt die Effekte gemeinsamen Handelns mit Pädagoginnen und Pädagogen der jeweils andere Profession ein.		nein	eher nicht	eher ja	ja
95.	Durch das Beobachten von Pädagoginnen und Pädagogen aus dem anderen Bereich kann ich meine eigenen Kompetenzen weiterentwickeln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
96.	Durch den gemeinsamen Austausch werden Überzeugungen bezüglich der pädagogischen Praxis hinterfragt und weiterentwickelt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
97.	Durch den gemeinsamen Austausch werden die jeweils eigenen Wahrnehmungen der Kinder hinterfragt und ergänzt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
98.	Wir entwickeln gemeinsam Ideen, auf die ich allein nicht gekommen wäre, und setzen diese um.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
99.	Durch die Zusammenarbeit mit der anderen Profession fließt neues pädagogisches und/oder methodisch-didaktisches Wissen in mein Handeln ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
100.	Wir setzen methodisch ein pädagogisches Angebot um, das ich alleine eher nicht umsetzen würde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
101.	Im Team gelingt uns eine bessere Förderplanung, als ich dies alleine könnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
102.	Welche weiteren Effekte hat gemeinsames Handeln mit Pädagoginnen und Pädagogen aus dem anderen Bereich?				

**Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit.**

[www.transkigs.de](http://www.transkigs.de)

Version: 30.10.2007      Design: Fleck · Zimmermann | [www.fz-design.de](http://www.fz-design.de) | Fotos: [www.irisblende.de](http://www.irisblende.de)



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung

und den Ländern  
Berlin | Brandenburg | Freie Hansestadt Bremen |  
Nordrhein-Westfalen | Freistaat Thüringen

Gefördert als BLK-Programm von Bund und Ländern im Zeitraum  
vom 01.02.2005 bis 31.12.2006